

Universidade de Lisboa



RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Desenho, Arte e Criatividade: Um projeto pedagógico centrado no desenvolvimento pessoal

Ana Sofia Duarte Gonçalves

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

2011

Universidade de Lisboa



RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Desenho, Arte e Criatividade: Um projeto pedagógico centrado no desenvolvimento pessoal

Ana Sofia Duarte Gonçalves

Trabalho elaborado sob a orientação do Professor Doutor João Paulo Queiroz

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

2011

Resumo

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada retrata a experiência docente, efetuada no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais.

A prática letiva foi desenvolvida no Colégio Valsassina em Lisboa, com uma turma do 11º ano do Ensino Secundário, na disciplina de Desenho A. O Relatório descreve o projeto pedagógico desenvolvido com a turma, de modo a dar resposta aos interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos. Através de um conjunto articulado de módulos, compostos por várias atividades, visa contribuir para o desenvolvimento da criatividade, assim como das capacidades e competências dos alunos, mas principalmente contribuir para o desenvolvimento da sua personalidade.

O Relatório vai abordar todo o percurso da prática docente para o alcance dos objetivos propostos, desde a conceção e planificação do projeto à concretização do mesmo, passando pelo contributo teórico que enquadrou a sua fundamentação. No final será apresentada uma reflexão dos resultados sobre a experiência desenvolvida, bem como propostas de desenvolvimento futuro.

Palavras-chave

Currículo, projeto, desenho, educação artística, criatividade, desenvolvimento pessoal

Abstract

The Supervised Teaching Practice Report portrays the teaching experience carried out in the ambit of the Masters Degree in Visual Arts Teaching.

The teaching practice was developed in Colégio Valsassina, Lisbon, with an 11th grade class, on the subject Desenho A. The Report describes the pedagogic project developed with this class, in order to answer the interests and learning needs of the students. Through an articulated set of modules, composed of several activities, it aims to contribute to the development of creativity, as well as students' skills and capacities. In addition to this, and most importantly, it is also its purpose to contribute to the development of their personality.

The Report will mention the entire teaching practice course which aimed to achieve the determined objectives. It will begin with the conception and planning of the project till its fulfilment. At the end, a reflection on the results of this experience will be presented, as well as some proposals of future development.

Keywords

Curriculum, project, drawing, artistic education, creativity, personal development

Índice

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	1
1. Objetivos e motivação para a conceção do projeto.....	1
2. Estrutura e organização do Relatório.....	2
CAPÍTULO II– FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO.....	4
1. Currículo.....	4
1.1 A importância da perspectiva pós-moderna.....	4
1.2 O papel das escolas e dos professores	8
2. A abordagem por competências de Phillipe Perrenoud.....	11
3. O contributo da educação artística no desenvolvimento do aluno.....	14
4. Criatividade.....	17
4.1 Conceito.....	17
4.2 Fases do processo criativo.....	18
4.3 A promoção da capacidade criadora.....	19
4.3.1 Climas promotores	19
4.3.2 A Teoria do Investimento Criativo.....	22
4.3.2.1 Recursos necessários à criatividade e estratégias de desenvolvimento.....	23
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	27
1. Caracterização do contexto escolar.....	27
1.1 O ColégioValsassina.....	27
1.2 Estrutura física.....	28
1.3 Caracterização da comunidade escolar.....	29
1.3.1 Alunos.....	29
1.3.2 Docentes.....	31
1.3.3 Pessoal Não Docente.....	31
2. Projeto Educativo do Colégio.....	32
3. Caracterização geral da turma 11º 4.....	33
4. Caracterização da turma na disciplina de Desenho A.....	35
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO.....	39
1. O projeto pedagógico no contexto da disciplina de Desenho A.....	39
2. Planificações.....	44
3. Metodologia de ensino.....	44
3.1 Módulo 1 - Bloco diário	45
<i>Atividades e calendarização</i>	45
<i>Objetivos, competências e estratégias de ensino</i>	45
<i>Conteúdos / temas</i>	45
<i>Recursos didáticos</i>	45
<i>Avaliação</i>	45

3.2 Módulo 2 – Processos de análise: Exploração de recursos expressivos	46
<i>Atividades e calendarização</i>	46
<i>Objetivos, competências e estratégias de ensino</i>	47
<i>Conteúdos / temas</i>	47
<i>Recursos didáticos</i>	47
<i>Avaliação</i>	48
3.3 Módulo 3 – Processos de análise: Desenho de observação	49
<i>Atividades e calendarização</i>	49
<i>Objetivos, competências e estratégias de ensino</i>	49
<i>Conteúdos / temas</i>	50
<i>Recursos didáticos</i>	50
<i>Avaliação</i>	50
3.4 Módulo 4 – Sentido: Visão sincrónica e diacrónica da expressão plástica	51
<i>Atividades e calendarização</i>	51
<i>Objetivos, competências e estratégias de ensino</i>	51
<i>Conteúdos / temas</i>	52
<i>Recursos didáticos</i>	52
<i>Avaliação</i>	53
3.5 Módulo 5 – Processos de síntese: Escolha dos conceitos e apresentação dos projetos	53
<i>Atividades e calendarização</i>	53
<i>Objetivos, competências e estratégias de ensino</i>	53
<i>Conteúdos / temas</i>	54
<i>Recursos didáticos</i>	54
<i>Avaliação</i>	55
3.6 Módulo 6 – Processos de síntese: Transformação bidimensional	56
<i>Atividades e calendarização</i>	56
<i>Objetivos, competências e estratégias de ensino</i>	56
<i>Conteúdos / temas</i>	56
<i>Recursos didáticos</i>	56
<i>Avaliação</i>	57
3.7 Módulo 7 – Processos de síntese: Anteprojeto	57
<i>Atividades e calendarização</i>	57
<i>Objetivos, competências e estratégias de ensino</i>	58
<i>Conteúdos / temas</i>	58
<i>Recursos didáticos</i>	58
<i>Avaliação</i>	59
3.8 Módulo 8 – Processos de síntese: Concretização do modelo tridimensional do projeto	59
<i>Atividades e calendarização</i>	59
<i>Objetivos, competências e estratégias de ensino</i>	60
<i>Conteúdos / temas</i>	60
<i>Recursos didáticos</i>	60
<i>Avaliação</i>	61
3.9 Módulo 9 – Disseminação da experiência	61
<i>Atividades e calendarização</i>	61
<i>Objetivos, competências e estratégias de ensino</i>	62
<i>Conteúdos / temas</i>	62

<i>Recursos didáticos</i>	62
<i>Avaliação</i>	63
CAPÍTULO V – RESULTADOS	64
1. Concretização do projeto: aulas lecionadas.....	64
1.1 Módulo 1 – Bloco diário.....	64
1.2 Módulo 2 – Exploração de recursos expressivos.....	66
1.3 Módulo 3 - Desenho de observação.....	70
1.4 Módulo 4 - Visão sincrónica e diacrónica da expressão plástica.....	74
1.5 Módulo 5 – Escolha dos conceitos e apresentação dos projetos.....	78
1.6 Módulo 6 – Transformação bidimensional	82
1.7 Módulo 7 – Anteprojeto	85
1.8 Módulo 8 – Concretização do modelo tridimensional do projeto	87
1.9 Módulo 9 – Disseminação da experiência.....	90
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES	96
1. Reflexão pessoal sobre o trabalho desenvolvido.....	96
2. Reflexão sobre os resultados.....	97
Bibliografia citada	102
Bibliografia não referenciada	104

CD-ROM:

Apêndices

- A. Lista de livros apresentados
- B. Enunciado do projeto
- C. Enunciado do bloco diário (1º Período)
- D. Enunciado do bloco diário (3º Período)
- E. Ficha de analogias
- F. Prova Prática 1-02-2010 (2º Período)
- G. Prova Prática 15-03-2010 (2º Período)
- H. Planificação anual simples
- I. Planificação anual geral
- J. Planificação detalhada do projeto
- K. Prova Prática 10-05-2010 (3º Período)
- L. Inquéritos sobre o projeto
- M. Ficha de autoavaliação do 3º Período
- N. Ficha de avaliação do professor
- O. Ficha de analogias – resultados
- P. Classificações finais dos alunos na disciplina

Anexos

- A. Apresentações PowerPoint
- B. Projeto Educativo Colégio Valssassina
- C. Programa Desenho A, 10º ano
- D. Programa Desenho A, 11º-12º ano
- E. Prova Prática 19-10-09 e 7-12-09 (1º Período - Exame Nacional)
- F. Classificações finais da turma na disciplina

Ficheiro de figuras

- A. Cadavre exquis
- B. Desenhos de formas naturais e artificiais
- C. Exposição 1º período - Formas Naturais, Formas Artificiais
- C1. Imagens apresentadas (Módulo 1- Bloco diário)
- C2. Imagens apresentadas (Módulo 5 – Desenhos de projeto)
- D. Imagens apresentadas (Módulo 7 - Painéis de anteprojecto)
- E. Imagens apresentadas (Módulo 8 - Materiais de construção tridimensional)
- F. Imagens apresentadas (Módulo 9 - Displays publicitários)
- G. Módulo 1 - Bloco diário
- H. Módulo 2 - Recursos expressivos
- I. Módulo 3 - Desenho de observação
- J. Módulo 4 - Pesquisa e apresentação
- K. Módulo 5 - Desenhos de projeto
- L. Módulo 6 - Transformação bidimensional
- M. Módulo 7 – Anteprojecto
- N. Módulo 8 - Modelo tridimensional
- O. Módulo 9 – *Display* informativo da exposição
- P. Exposição do projeto - Um passeio pelo pensamento
- Q. Prova Prática 1-02-2010 (2º Período)
- R. Prova Prática 15-03-2010 (2º Período)
- S. Prova Prática 10-05-2010 (3º Período)
- T. Visitas de estudo
- U. Demonstração de processos de construção tridimensional (módulo 8)

Índice de Figuras

Figura 1 - Entrada do Colégio Valsassina.....	27
Figura 2 – Interior do Colégio (Pavilhão do 2º Ciclo).	27
Figura 3 - Edifício do 3º Ciclo e do Secundário.....	28
Figura 4 – Edifício do 2º Ciclo do Ensino Básico.....	28
Figura 5 – Centro de recursos educativos.....	29
Figura 6 - Sala de Artes Visuais.....	29
Figuras 7, 8, 9 e 10 – Trabalhos do exercício diagnóstico <i>Cadavre Exquis</i> , realizado a pares no início do 10º ano.....	35
Figuras 11, 12, 13 e 14 – Trabalhos do exercício diagnóstico <i>Cadavre Exquis</i> , realizado a pares no início do 11º ano.....	35
Figuras 15, 16, 17 e 18 – Desenhos de observação de formas naturais e desenhos de interpretação expressiva das formas, com recurso à ampliação e à acentuação.....	36
Figuras 19, 20, 21 e 22 - Desenhos de observação de formas artificiais e desenhos por transformação, através da ampliação.....	37
Figuras 23 – Desenhos de observação do bloco diário do 1º período, segundo os temas: vegetais e utensílios de cozinha.....	64
Figura 24 - Desenhos de observação e respetiva transformação.	64
Figuras 25, 26, 27 e 28 – Desenhos de observação do diário gráfico, segundo o estudo de contextos e ambientes.....	65
Figuras 29 e 30 - Alunos a realizar os exercícios de traçados de linhas em folhas A2.....	67
Figuras 31 e 32 - Alunos F e M a realizar os desenhos de interpretação expressiva.....	68
Figuras 33 e 34 – Desenhos de interpretação expressiva das formas, dos alunos F e L.....	69
Figura 35 – Modelo do aluno F.....	70
Figura 36 - Modelo da aluna B.....	70
Figura 37 – Aluna M a desenhar, perante o seu modelo.....	71
Figura 38 – Desenho e modelo da aluna L.....	71
Figuras 39 e 40 - Alunos V e F a dar os últimos retoques nos seus desenhos.....	72
Figura 41 – Desenho da aluna V.....	73
Figura 42 – Desenho da aluna L.....	73
Figura 43 – Desenho da aluna BP.....	73
Figura 44 – Desenho do aluno F.	73

Figuras 45 e 46 - Visita ao <i>atelier</i> do artista plástico Pedro Pires.....	74
Figuras 47 e 48 - Visita de estudo à <i>Arte Lisboa – Feira de Arte Contemporânea, FIL</i>	75
Figura 49 - Alunas a consultar bibliografia para a sua pesquisa.....	76
Figura 50 - Aluna L a realizar o PowerPoint de apresentação.....	76
Figuras 51 e 52 – Alguns livros apresentados nas aulas dos módulos 4 e 5.....	78
Figuras 53 e 54 – Fichas de analogias das alunas B e M.....	80
Figuras 55, 56 e 57 – Desenhos de projeto dos alunos F, T e L.....	81
Figura 58 - Aluna B a utilizar lápis de cor e tintas acrílicas.....	83
Figura 59 - Aluna L a utilizar tintas de óleo.....	83
Figuras 60 e 61 – Alunos R e F a realizarem os últimos acabamentos nos seus trabalhos..	83
Figura 63 – Trabalhos da aluna L.....	84
Figura 64 - Trabalho do aluno F.	84
Figuras 65 e 66 - Painéis de Anteprojetos das alunas R e V.....	85
Figuras 67 e 68 – Alunas B e V apresentam o seu projeto através do painel.....	86
Figuras 69 e 70 - Demonstração de técnicas e matérias de construção tridimensional.....	87
Figuras 71 e 72 – Alunos a construírem o modelo tridimensional do projeto.....	88
Figura 73 – Trabalhos do aluno F.....	89
Figura 74 - Trabalho da aluna T.....	89
Figura 75 – Trabalho da aluna M.....	89
Figura 76 - Instalação da aluna R.....	89
Figuras 77 e 78 - Visita de estudo à <i>Ilustrarte 09 – Bienal de Ilustração para a Infância</i> ..	90
Figuras 79 e 80 – Os dois grupos a realizar um <i>brainstorming</i> de ideias para o <i>display</i> informativo da exposição.....	91
Figuras 81 e 82 – Os dois grupos de trabalho a realizar o <i>display</i> publicitário para a exposição.....	92
Figuras 83 e 84 – <i>Displays</i> expostos no espaço exterior e interior do Colégio.....	93
Figuras 85, 86 e 87 – Conjunto de trabalhos dos alunos M, V e F.....	93
Figuras 88, 89, 90 e 91 – Exposição <i>Um passeio pelo Pensamento</i>	94

Índice de Quadros

Quadro 1 - Distribuição da população escolar no 3º Ciclo e no Secundário.....	30
Quadro 2 - Principais áreas de residência dos alunos.....	30
Quadro 3 - Distribuição do pessoal docente por categoria profissional.....	31
Quadro 4 - Distribuição do pessoal não docente.....	31
Quadro 5 – Conteúdos/temas do módulo 1.....	46
Quadro 6 - Conteúdos/temas do módulo 2.....	48
Quadro 7 - Conteúdos/temas do módulo 3.....	50
Quadro 8 - Conteúdos/temas do módulo 4.....	52
Quadro 9 - Conteúdos/temas do módulo 5.....	55
Quadro10 - Conteúdos/temas do módulo 6.....	57
Quadro11 - Conteúdos/temas do módulo 7.....	59
Quadro 12 - Conteúdos/temas do módulo 8.....	61
Quadro 13 - Conteúdos/temas do módulo 9.....	63

Agradecimentos

Ao professor orientador, João Paulo Queiroz, pela orientação cuidada e pela ajuda fundamental em todos os aspetos do presente relatório.

À professora cooperante, Sofia Caranova, pela amizade, pela partilha de experiências e pelo apoio constante ao longo dos dois anos de lecionação no Colégio Valsassina.

À professora Anabela Mendes, pelo auxílio na fase inicial do projeto e pela amabilidade no fornecimento de orientações bibliográficas.

À professora Virgínia Fróis, por ter sempre acreditado no projeto e pelo incentivo essencial que motivou o desenvolvimento do trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Ensino, que deram um contributo importante para o trabalho agora apresentado, através da lecionação das várias temáticas nas suas disciplinas.

À minha família e amigos, pelo apoio prestado ao longo do todo o percurso no presente Mestrado e pela compreensão nas horas de ausência.

Aos meus colegas de Mestrado, pela amizade, pelo apoio e pela partilha fundamental de informações e de experiências.

Por último aos alunos do 11^º4, pelo carinho, empenho e dedicação demonstrado ao longo do projeto e por terem contribuído de forma exemplar para que tudo fosse possível.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1. Objetivos e motivação para a concepção do projeto

O presente Relatório aborda o projeto pedagógico desenvolvido com uma turma do 11º ano do Colégio Valsassina, na disciplina de Desenho A.

Após um diagnóstico efetuado no início do ano e a partir da experiência de acompanhamento docente da turma no ano letivo anterior, constatou-se que os alunos nesta fase de aprendizagem apresentavam boas capacidades relativas ao desenho de representação, mas algumas lacunas relacionadas com a criatividade, com o pensamento crítico e com a cultura visual. Trata-se de uma turma pequena, de alunos no geral introvertidos e com uma personalidade ainda pouco desenvolvida, mas bastante curiosos e sedentes de aprendizagem.

Lowenfeld e Brittain fazem uma caracterização de alunos deste nível etário, que se pode assemelhar aos alunos em estudo: “o adolescente está muito preocupado com a sua turma ou com os inúmeros companheiros da sua idade, (...) descobriu uma nova independência do domínio adulto e está em busca da sua identidade” (1977: 340). Concordando com estes autores, a educação artística pode desempenhar um papel essencial para os jovens nesta fase, ao proporcionar a oportunidade de expressarem os seus sentimentos e as suas emoções, de desenvolverem a sua sensibilidade estética e de contribuir para o seu autoconhecimento. Oferece assim uma possibilidade única de formação equilibrada da personalidade e de desenvolvimento completo do ser.

Citam-se de seguida as palavras de Lowenfeld e Brittain, as quais constituem o suporte para a concepção do projeto desenvolvido com a turma: “A base de um programa de educação artística no nível secundário (...) deve visar ao envolvimento do estudante na cultura em que ele próprio se encontra; dotá-lo também com meios apropriados à realização de mudanças palpáveis e proporcionar-lhe a *chance* de observar-se a si próprio e às suas necessidades e aspirações” (1977: 350).

Segundo estes pressupostos, e como aspeto motivador para a concepção do Relatório, pretendeu-se perceber como se pode desenvolver a criatividade no contexto de sala de aula, fortalecer as capacidades e competências dos alunos e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal. Procurou-se então averiguar quais as metodologias de ensino e as estratégias pedagógicas que melhor se coadjuvam para atender a estes objetivos.

De modo a responder aos aspetos referenciados, conceptualizou-se o *Projeto de transformação de um sapato, partindo de um conceito pré-definido*. Este projeto engloba o Desenho, como um fim em si mas também como um meio para chegar a um fim, tal como engloba as restantes áreas das Artes Visuais. Explora a passagem da observação e representação do real para o contexto imaginário, de modo a desenvolver a capacidade de síntese com a criação de novas imagens. Pretende-se, portanto, dar a oportunidade aos alunos de explorarem e desenvolverem as possibilidades da linguagem artística como meio de expressão pessoal.

O projeto compreende um conjunto de nove módulos articulados entre si, dos quais salientam-se: os desenhos de observação de um sapato, um trabalho de pesquisa sobre Arte Moderna e Contemporânea, a escolha de um conceito que sirva de mote para a construção de uma mensagem visual, o registo em desenhos de esboço das várias ideias que surgem a partir desse conceito, a execução da transformação bidimensional de um sapato, através da invenção de novas formas, contextos e ambientes e a execução da transformação tridimensional, através da exploração de novas técnicas e materiais, baseando-se sempre no conceito escolhido. Culmina com a disseminação da experiência, através da apresentação do projeto à comunidade educativa, numa exposição realizada na festa anual do Colégio.

Assim, partindo das competências definidas no programa da disciplina de Desenho A e através da execução de um projeto artístico com uma metodologia projectual faseada, pretende-se estimular nos alunos a sua criatividade de modo a aprofundar as capacidades de resolução de problemas, na procura de novas soluções para o problema proposto. Pretende-se igualmente contribuir para a obtenção de uma cultura visual mais alargada, de um sentido crítico apurado e de um pensamento próprio, que favoreçam a construção de uma identidade pessoal.

O projeto teve a colaboração da professora cooperante do Colégio Valsassina, Sofia Caranova. Houve sempre um contacto próximo com a mesma, quer pela observação de algumas aulas lecionadas, quer pela constante discussão das planificações e da análise dos resultados.

2. Estrutura e organização do Relatório

O Relatório divide-se em seis capítulos, dos quais faz parte a presente introdução, correspondente ao primeiro capítulo.

O segundo capítulo refere-se à fundamentação teórica que serviu de base para a sua concepção. Compreende uma análise sobre o currículo, principalmente sobre o papel das escolas e dos professores na gestão de um currículo pós-moderno; uma análise à abordagem por competências de Phillipe Perrenoud e um estudo sobre o contributo que a educação artística exerce no desenvolvimento do aluno. Para além disso, este capítulo centra-se numa investigação aprofundada sobre a criatividade: desde o seu conceito, passando pelas fases do processo criativo, até ao estudo sobre a sua promoção no contexto escolar. Através do contributo de vários autores, propõe-se compreender quais os climas promotores da expressão criativa, quais os recursos necessários e quais as suas estratégias de desenvolvimento.

O terceiro capítulo é dedicado ao enquadramento do contexto escolar onde se desenvolve o projeto. É feita uma caracterização do Colégio e da comunidade escolar e uma caracterização específica dos alunos da turma em estudo, quer a nível geral, quer a nível da disciplina de Desenho A.

O quarto capítulo diz respeito à concepção do projeto. É feita uma apresentação dos seus objetivos, contextualizando-os com o programa da disciplina de Desenho A. Relativamente às metodologias de ensino, e para cada módulo, explicita-se as atividades e sua calendarização, os objetivos, as competências e as estratégias de ensino, os conteúdos programáticos, os recursos didáticos a utilizar e os critérios de avaliação.

O quinto capítulo representa a concretização do projeto. Compreende uma descrição das aulas lecionadas ao longo de cada módulo e uma análise dos resultados obtidos através das atividades realizadas.

No último capítulo, o sexto, apresentam-se as conclusões decorrentes de toda a experiência. É feita uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos e sobre o trabalho desenvolvido, contrapondo com as intenções iniciais do projeto e com a fundamentação teórica expressa no segundo capítulo. Este sexto capítulo inclui os comentários que os alunos expressaram sobre o projeto através de um inquérito final, fazendo deste modo um balanço sobre o mesmo. Inclui igualmente algumas aplicações deste estudo e sugerem-se vias a seguir em possíveis desenvolvimentos do trabalho agora apresentado.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO

1. Currículo

1.1 A importância da perspectiva pós-moderna

As visões sociais e epistemológicas desenvolvidas pelo modernismo, inspiradas pela crença na tecnologia e na razão como fonte de certezas absolutas e de uma ideia de progresso a estas subjacente, transformaram-se numa desilusão, que caracterizou o século XX como uma época de incertezas e de ansiedade (Doll, 1997).

A grave crise social originada pela II Guerra Mundial, e todos os seus problemas, acabaram por ser importados para o campo da educação, devido à necessidade de aumentar a escolaridade obrigatória (Formosinho, 1992). Com a escolarização prendeu-se a obtenção de fins cívicos, ou seja, de formação de cidadãos conscientes e responsáveis, mas também a necessária inserção de indivíduos no mercado de trabalho, funcionando como um fator de suprimimento da crise então emergente (Melo, 2003). Considerou-se que o progresso comercial e industrial estaria estreitamente associado ao progresso educacional e, para tal, a escola devia ter a função de fazer dos alunos unidades sociais economicamente produtivas, para que se tornassem úteis à sociedade.

Devido à entrada de uma grande quantidade de alunos para o ensino e à consequente necessidade de igualdade de oportunidades de sucesso para todos, criou-se uma uniformidade curricular e pedagógica, dependente do controlo centralizado do estado. Formosinho fala-nos de um *currículo pronto-a-vestir de tamanho único*, para caracterizar um “currículo uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem”, integrado por um “saber fragmentado à maneira de um pouco de tudo” (1992: 28). O currículo tornou-se “sinónimo de um conjunto articulado de normativos programáticos” a fazer passar aos utilizadores da escola, sendo largamente associado à noção de programa (Roldão, 1999 a: 35).

Esta perspetiva de currículo encaixa-se no modelo curricular centrado nas disciplinas e aprendizagens formais, analisado por Schiro (Ap. Zabalza, 1992) e defendido por Tyler, Taba, Phenix, Good, entre outros (Ap. Pacheco, 1991). Para estes autores, o currículo é visto como um plano de estudos extremamente estruturado na base dos objetivos e dos conteúdos, em que as disciplinas são a base organizacional de toda a sua estrutura. Phenix (Ap. Machado, 1991), um dos defensores deste modelo tradicional de currículo, considerou que só o conhecimento

contido nas disciplinas é apropriado para o currículo. Aspectos como as necessidades psicológicas e como os problemas sociais não são apropriados para a determinação do que é ensinado.

Roldão revoga esta abordagem, referindo que os programas “são sempre apenas instrumentos do currículo, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais” (Roldão, 1999 a: 45). A autora refere igualmente que as componentes disciplinares não devem servir como um corpo rígido de conhecimentos a fazer passar aos alunos, mas sim como “instrumentos orientados para apetrechar os indivíduos com competências de vária ordem, que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais” (Roldão, 1999 b: 37).

A massificação do ensino trouxe uma grande diversidade de alunos, de diferentes estratos sociais e de diferentes níveis culturais, problemas aos quais a uniformidade de currículo não correspondeu, ficando a ideia de sucesso deste modo comprometida (Roldão, 1999 b). A juntar a este facto, as decisões políticas relativas à educação, introduzidas por influência da União Europeia e da OCDE, ligaram o ensino a fins globais, estritamente económicos, com fim de obter cidadãos aptos para se singrarem a nível profissional (Melo, 2003). Criou-se um nível de competitividade extrema, e esqueceu-se a importância do desenvolvimento pessoal do indivíduo e das aprendizagens realmente importantes para o mesmo.

As ideias modernistas de currículo prenderam-se então com uma visão fechada da educação, onde a simples transmissão dos conhecimentos era a base estruturante do processo de ensino - aprendizagem. Esta conceção de currículo não contemplou a complexidade do pensamento humano, nem as suas capacidades criativas e transformativas, ficando esquecida a ideia da experiência individual. É essencial atualmente, desenvolver estas capacidades transformativas (ao nível da intencionalidade, da comunicação, e da auto-organização), já que caracterizam de grosso modo a *qualidade de ser humano* (Doll, 1997).

Doll apresenta-nos uma perspetiva pós-moderna de currículo: um currículo de sistema aberto onde a transformação e o processo são pontos fundamentais. Para o autor, esta perspetiva vem trazer uma “visão social, pessoal e intelectual bem diferente” (Doll, 1997: 77). Ao contrário da certeza positivista do modernismo, a visão intelectual do pós-modernismo introduz a dúvida pragmática, baseada na experiência humana e na história local. Esta dúvida leva-nos a ter uma atitude bastante diferente perante as coisas. Permite-nos refletir e ter um olhar crítico face à realidade. A dúvida e a inquietação permanente é o único caminho que conduz à mudança, pois obriga a uma busca constante, uma insatisfação do que é tomado como certo e concreto, sempre no intuito de procurar uma fuga ao já conhecido. É do

desassossego intelectual gerado pela incerteza e pela inquietação, que se desenvolvem as grandes inovações.

A dúvida também pode facultar a comunicação com os outros, na medida em que pode possibilitar a partilha e a tentativa de compreensão das incertezas. Este é um fator que pode conduzir a uma visão social diferente, aplicável a decisões relativas ao ensino. Esta visão reconhece que não existe um único caminho, mas a verificação de múltiplas perspectivas. A visão pessoal insere-se na medida em que não faz sentido o sujeito independente da realidade. Estes dois são relacionais e não se podem dissociar.

Doll (Ap. Vilhena, 1999), propõe utilizar os seguintes critérios para a elaboração do currículo pós-moderno: *riqueza, recurso, relações e rigor*. O autor considera que o currículo deve ser *rico* em possibilidades e desafios que perturbem o aluno, convidando-o a entrar no diálogo. Para além disso deve ser *recursivo*, na medida em que deve ser capaz de olhar em seu redor e de olhar para ideias anteriores, para possibilitar transformação, crescimento e desenvolvimento. Por ser aberto, inacabado e não linear, o currículo pós-moderno “está cheio de *relações e inter-relações*, de interpretações múltiplas, sendo necessário o diálogo para a sua compreensão” (Ap. Vilhena, 1999: 58). Por último, é o *rigor* que vai permitir essa exploração de múltiplas possibilidades.

No fundo o pós-modernismo pretende uma integração entre o currículo, o aluno, e a sociedade, com vista a estabelecer um processo flexível, intencional e auto-organizado (Doll, 1997). A perspectiva anglo-saxónica de currículo, defendida por alguns autores, como Gimeno, Zabalza, Kemmis, Stenhouse (Ap. Pacheco, 1996) encaixa-se nesta visão pós-moderna, já que interpreta o currículo de uma forma mais informal e abrangente. Entende-o como “um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar” e como “um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” (Pacheco, 1996: 17). São valorizadas aqui as experiências individuais e as competências que os alunos devem adquirir, tal como os processos de ensino-aprendizagem. O currículo é visto como um todo organizado em volta de questões planificadas previamente, do contexto em que ocorre e dos valores, crenças, atitudes que os intervenientes trazem consigo.

Esta abordagem é reforçada por Roldão, já que refere o currículo como “o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e a organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999: 43). Assim, porque o currículo é um conjunto de intenções que dependem sempre de uma construção cultural, ele deve ser analisado tendo como base os diferentes contextos em que é implementado.

O ser humano é um ser social, um ser que deve viver em conformidade com os outros e com a realidade circundante. O currículo deve portanto adquirir um caráter mais abrangente, tendo em conta a sociedade em que o aluno está inserido. O objetivo da educação não deve ser apenas injetar nos alunos saberes já feitos, mas deve essencialmente formar e educar, com vista à construção pessoal e à sua futura inserção na imensidão de uma sociedade cada vez mais exigente (Roldão, 1999 b).

Paulo Freire (Ap. Machado, 1991), na obra *A pedagogia do oprimido*, aborda um universo temático determinado a partir das vivências sociais dos educandos. Realça o papel libertador e transformador que a educação deve ter, apresentando uma crítica ao que chama de *concepção bancária da educação*. Um modelo de educação em que os professores debitam a matéria e depositam nos alunos conhecimentos, funcionando estes como meros arquivadores. Nesta concepção, o professor é o responsável por tudo e os alunos são seres passivos, que acatam de boa vontade o que lhes é transmitido. Neste tipo de educação que critica, não há lugar para o pensamento individual e reflexivo, nem para a criatividade e para a transformação. Ao contrário disso, para Freire, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no Mundo, com o Mundo e com os outros” (Ap. Machado, 1991: 134).

Freire, tal como Makarenko, defendem assim um modelo crítico de ensino, centrado na mudança social, destacando a função social dos conteúdos culturais a desenvolver pela escola (Ap. Zabalza, 1992). É necessário estabelecer um paralelo entre os conteúdos a lecionar e a realidade social dos alunos, permitindo-lhes uma maior compreensão do que está a ser ensinado. Para além disso, os conteúdos assumem um caráter instrumental. São alvo de uma análise crítica e possibilitam uma reflexão sobre a situação dos alunos, indispensável para a “formação funcional do aluno” e para o desenvolvimento de “uma autêntica consciência social” (Zabalza, 1992: 114).

Para Dewey (Ap. Machado, 1991) a criança é o ponto de partida, o centro, o fim. Este autor reitera assim um modelo de currículo centrado no aluno e no desenvolvimento das suas capacidades e competências. Na obra *A criança e o currículo*, o autor defende a importância do desenvolvimento do aluno como fim último da educação. Para este autor, o professor deve exercitar as capacidades e potencialidades dos alunos, para colocar o programa escolar ao serviço da realização do aluno a todos os níveis: “A personalidade e o caráter são superiores às matérias de estudo. A finalidade não é o conhecimento, mas a autorrealização” (Ap. Machado, 1991: 129). Neste modelo de currículo, “são os interesses do aluno, as suas motivações, os seus desejos, as suas relações com as pessoas e o meio que atuam como eixo

de estruturação do papel dos conteúdos” (Zabalza,1992: 113). Expressões como *atividade, espontaneidade, autogestão e autonomia* são características da ação educativa.

Concordando com Zabalza (1992), o professor deve ser um *sintetizador de perspectivas*, devendo integrar na planificação e no desenvolvimento do ensino os pontos principais de cada um dos modelos referidos. Assim, o professor não deve esquecer os conhecimentos que os alunos devem adquirir, mas o modo de os difundir terá de ser necessariamente diferente: centrado nas necessidades, nos interesses e no contexto social, histórico e cultural de cada aluno; e construído com base no diálogo, na crítica e na formação do julgamento.

1.2 O papel das escolas e dos professores

Importa de seguida perceber qual o papel que a escola e os seus agentes educativos terão de desempenhar para proceder à conceção e gestão de um currículo com características pós-modernas.

Segundo Carlinda Leite (2001), a conceção atual do currículo implica o encarar deste como um projeto em permanente construção e não apenas como um conjunto de conteúdos e meios de fazer passar conhecimentos, prescritos a nível nacional. Neste sentido, a função da escola não deve ser apenas instruir, ou seja, transmitir conhecimentos pré-concebidos e apresentados como verdades únicas, porque daí apenas resultariam indivíduos amorfos, sem personalidade e capacidade de resposta a novas situações. A escola deve portanto ultrapassar as pretensões unicamente económicas, exigidas em função da inserção no mercado de trabalho e preocupar-se em formar cidadãos reflexivos e participantes, capazes de obter um espírito crítico e inovador, para levar à construção de uma personalidade sólida. A finalidade da educação passa então por utilizar as componentes disciplinares do currículo, como um instrumento para dotar o aluno de competências essenciais, que possibilitem a gestão do seu percurso pessoal, com vias de uma boa integração na vida social e profissional (Roldão, 1999 a).

Neste sentido, as escolas e os professores deverão estender a “dimensão do saber”, muitas vezes impregnada como sendo a única fonte essencial para a aprendizagem dos alunos, a dimensões tão ou mais importantes, como as “dimensão do ser, do formar-se do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros” (Leite, 2001: 31). O currículo deve aproximar-se da realidade e da experiência de vida do aluno, pois só assim

se estabelece um paralelo com situações reais, permitindo ao mesmo interligar e compreender melhor os conteúdos lecionados.

Concordando com Dewey (Ap. Machado, 1991), o professor deve ter em conta o aluno como o fim essencial da sua pedagogia. Deve conduzir as suas escolhas e decisões na construção do currículo, de modo a que o aluno tenha sempre uma palavra a dizer. Defende-se deste modo, a participação ativa dos alunos no currículo, porque é a eles que é dirigida a educação. Torna-se necessário conhecer os seus interesses, as suas vivências e as suas necessidades e construir um currículo adequado e contextualizado, consoante o contexto sociocultural e académico dos alunos, tornando-se assim significativo para os mesmos.

Segundo Teresa Vilhena,

a necessidade de inclusão do ponto de vista do aluno e do respeito pela diversidade com vista ao seu desenvolvimento social, gera uma profunda alteração no quadro das práticas pedagógicas: procura-se criar contextos ricos, organizados, motivantes e flexíveis, facilitadores de um diálogo aberto, respeitadores da privacidade e da complexidade individuais, promotores de situações onde o saber se cruze com o prazer de aprender e as expectativas dos alunos (Vilhena, 1999: 98).

Assim, um aspeto a ter em conta para a obtenção de uma melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso escolar dos alunos passa por uma mudança profunda nos métodos de ensino dos professores e no ambiente da sala de aula (Cunha, 2004). Salienta-se de seguida alguns autores que abordam as teorias educativas mais relevantes para o projeto pedagógico desenvolvido no presente relatório.

Perrenoud (1999), defende uma interessante abordagem de uma metodologia de ensino orientada para a formação de competências, centrada no aluno e contendo elementos da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos, que terá um desenvolvimento aprofundado no seguinte subcapítulo deste relatório.

Rogers (Ap. Bertrand, 2001; Sousa, 2003), como defensor da educação não diretiva, uma das teorias personalistas da educação, refere que o professor deve ser um facilitador das aprendizagens, proporcionando oportunidades aos alunos de fazerem as suas próprias explorações e de descobrirem livremente os seus caminhos, educando-se a si próprios. O autor interessa-se por aquilo que chama de aprendizagem experiencial, que se caracteriza essencialmente por: ter em conta as iniciativas e os desejos do estudante; defender a ação como meio de facilitar a aprendizagem significativa; possibilitar ao aluno a formulação dos seus próprios problemas, a escolha dos seus recursos e a tomada de decisões, de modo a fortalecer a autonomia pessoal; considerar a autocrítica e a autoavaliação fundamentais para que este adquira um espírito mais livre, uma maior criatividade e uma maior confiança. Todos

estes aspetos têm como objetivo primordial contribuir para a mudança no comportamento, nas atitudes e, principalmente, na personalidade dos alunos.

Paulo Freire (Ap. Bertrand, 2001), defensor das pedagogias da conscientização, uma das teorias sociais da educação, salienta a necessidade de formar a pessoa para uma cultura crítica, que destrua a atitude fechada, alienada e domesticada da sociedade. Este autor propõe como solução, “uma educação enquanto prática democrática da liberdade e que assenta na utilização de um método ativo, fundamentada no diálogo”, próximo da experiência de vida do aluno, “na crítica e na formação do julgamento” (Ap. Bertrand, 2001: 160).

A teoria cooperativa de ensino-aprendizagem avançada por Freinet (Ap. Bertrand, 2001), sendo uma das teorias sociocognitivas da educação, estabeleceu-se como reação à falta de integração dos alunos de classes socioculturais diferentes, ao conservadorismo pedagógico e à consequente passividade do aluno. Esta teoria, como promotora do “funcionamento em grupo, da aprendizagem do pensamento crítico e da aquisição de métodos «metacognitivos» de aprendizagem” (Bertrand, 2001: 141), assenta nos seguintes princípios: a parceria, fortalecendo a aprendizagem com o trabalho em grupo; a interajuda, em que os mais dotados ajudam os menos dotados; a contextualização dos problemas a resolver; a valorização pessoal, facilitando a motivação e o desempenho escolar; e a aquisição de comportamentos sociais mais interessantes, como a partilha de ideias e a tolerância.

Uma nova conceção do currículo transforma-se assim num dos eixos essenciais para estabelecer a mudança no nosso sistema educativo. Neste sentido, é necessário que as escolas reconfigurem o currículo prescrito a nível nacional e reinventem estratégias de intervenção, de modo a obter um currículo contextualizado e diferenciado, que se torne utilitário e significativo para todos aqueles que o vão viver (Roldão, 1999 b). A gestão curricular local, ou a flexibilização do currículo, é assim entendida como fundamental, em detrimento de uma uniformização e centralização curricular, já que a diversidade de alunos é cada vez mais emergente, quer a nível sócio cultural quer a nível académico (Leite, 2001). É importante estabelecer projetos curriculares que vão ao encontro do suprimento das necessidades e do desenvolvimento de competências destes alunos, tendo em conta o contexto local onde vão ser desenvolvidos (Roldão, 1999 b). Só assim se contribuiu para uma qualidade real de aprendizagem de todos os alunos, atenuando os níveis de insucesso escolar.

Implica então uma participação ativa das escolas e dos professores em processos de interação e decisão, para organizar e desenvolver o currículo de uma forma mais eficaz, aberta e relacional. Uma escola curricularmente inteligente, segundo Carlinda Leite, é uma escola que “promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem

cognitiva, afetiva e social e não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior” (2001: 31). Esta questão da auto-organização remete para as características de uma educação pós-moderna. Uma educação onde cabe aos agentes educativos o papel de gerir um currículo mais rico, mais rigoroso, mais reflexivo e relacional, lembrando Doll (1997), de modo a desenvolverem as suas pequenas reformas.

Só a vontade individual de cada professor pode trazer verdadeiras mudanças para a obtenção de um ensino de qualidade. Tem que haver neste, uma enorme afirmação pessoal, ou seja, uma consciência que realmente é importante marcar a diferença e que de facto se estará a contribuir para isso. Terá que existir uma enorme colaboração entre colegas, de modo a ajudar ao desenvolvimento e ao fortalecimento da comunidade educativa. Terá que persistir a lembrança constante que existe um fim único, o aluno, que tem obrigatoriamente de constituir o centro de todas as atenções. O professor deve promover o desenvolvimento intelectual deste, mas também o desenvolvimento pessoal, com o intuito da formação de uma personalidade e de uma consciência crítica atuante.

Concordando com Formosinho (1992) e com Perrenoud (1999), considera-se que a solução passa por uma conceção profissional do professor. É necessária uma reconstrução da formação e da identidade profissional dos docentes e a sua assunção como profissionais reflexivos, para conduzir à mudança e imprimir qualidade no ensino. Assim, o profissionalismo tem que ser encarado pelos professores como uma medida de emergência essencial.

2. A abordagem por competências de Phillippe Perrenoud

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, a noção de competência “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendida como saber em ação ou em uso” (Portugal, Ministério da Educação, 2001 a: 9). Mais especificamente, Tardif (Ap. Roldão, 2003) refere que se trata de promover o desenvolvimento de capacidades e atitudes que proporcionam a utilização dos conhecimentos em diversas situações, permitindo a identificação de problemas e a sua resolução por uma ação eficaz.

Philippe Perrenoud (1999), no livro *Construir as competências desde a escola*, salienta um conjunto extremamente interessante de aspetos a ter em conta para uma metodologia de ensino orientado para a formação de competências e ressalta as incidências destes aspetos na identidade e nas próprias competências dos docentes:

- Abordar os conhecimentos como recursos a mobilizar

- Estabelecer um novo contrato didático
- Trabalhar regularmente por problemas
- Negociar e conduzir projetos com os alunos
- Criar ou utilizar outros meios de ensino.
- Adaptar uma planificação flexível e improvisar
- Praticar uma avaliação formativa.
- Orientar-se para um menor fechamento entre as disciplinas

Esta abordagem por competências vai incluir aspetos do modelo de currículo centrado no aluno, tal como da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos.

Nesta abordagem, os conhecimentos constituem recursos a serem mobilizados, “frequentemente determinantes para identificar e resolver problemas”, para construir estratégias e para tomar decisões perante situações complexas que exigem uma ação rápida e eficaz (Perrenoud, 1999: 53). Da escola não se espera que forme indivíduos “adaptados”, através da simples transmissão de conhecimentos, mas que possibilite a formação de indivíduos “capazes de se adaptarem às numerosas e imprevisíveis mutações que os esperam, o que realça a capacidade de antecipar, de compreender, de aprender, de regular, de comunicar, de colaborar, de inovar, de contribuir para a melhoria da qualidade” (Perrenoud, 2001: 16). Valoriza-se aqui a autonomia, o espírito crítico, a colaboração, a criatividade e a inteligência, para permitir que cada um aprenda a utilizar os seus conhecimentos na ação.

É necessário assim estabelecer um novo contrato didático, na medida em que, ao contrário de se pretender um aluno que apenas escute, é pedido ao mesmo que se torne um *prático reflexivo*, segundo Argyris (Ap. Perrenoud, 1999). Um aluno que tem direito a experimentar e a errar, que expõe as suas dúvidas e inquietações, que explicita os seus raciocínios e que tome consciência das suas maneiras de apreender e de comunicar. Implica por parte do professor, a capacidade de valorizar a experimentação, de aceitar os erros como parte do processo, de explicitar e ajustar o contrato didático, ouvindo e levando em consideração as resistências dos alunos, estimulando assim o diálogo.

Trabalhar para desenvolver competências, implica segundo Meirieu “aprender fazendo o que não se sabe fazer” (Ap. Perrenoud, 1999: 55). Para isso Perrenoud defende que é necessário levar os alunos a trabalhar regularmente por problemas complexos e relacionados com situações reais, colocando-os perante a tomada de uma série de decisões para alcançar um objetivo que lhes foi proposto, ou até escolhido pelos próprios. Isto porque, o professor deve escutar as sugestões e críticas dos alunos, tentando sempre negociar projetos com os mesmos, para que façam sentido e sejam mobilizadores para o maior número deles. É necessário que o docente tenha um bom conhecimento dos processos de projeto e das

dinâmicas de grupos, porque muitas vezes esta abordagem envolve o trabalho cooperativo entre alunos, rompendo com a competição e com o individualismo.

A abordagem por competências implica por parte do professor “um certo recuo em relação ao programa” e a criação ou utilização de outros meios de ensino, isto é, implica uma “certa inventividade didática, que requer uma transposição didática inspirada nas práticas sociais e nos vários conhecimentos que as abrange” (Perrenoud, 1999: 60). É necessário que o professor tenha uma grande capacidade de análise das situações e dos processos mentais do aluno, tal como de uma forte capacidade de comunicação com o mesmo, para o incentivar perante as dificuldades e o ajudar a resolver o problema da melhor maneira.

Devido ao facto de o trabalho por projetos ser caracterizado por uma dinâmica própria e por um conjunto de situações e de problemas que acabam eventualmente por surgir, nem sempre é previsível a sua duração, nem o modo como termina. Daí a abordagem por competências requerer um planeamento didático flexível e, por vezes, improvisado.

Quando se pensa em encarar as competências como referencial do ensino, surge a dificuldade em articular essa emergência com a necessidade de avaliação dos alunos. Por vezes, o peso da avaliação dos conteúdos acaba por emergir face à importância das competências. Muitos professores, que encaram o currículo como sinónimo de conteúdos a transmitir, estão colados a um tipo de avaliação dependente do conhecimento direto desses conteúdos. Esta forma de avaliação sumativa não vai ao encontro de um correto *saber fazer*, necessário à aquisição de competências, mas sim a um saber fragmentado e apenas memorizado, destituído de futura utilização prática (Roldão, 2003). Maria do Céu Roldão reprova este aspeto, já que “ensinar para desenvolver competências não reduz, antes aumenta, a necessidade de exigência de domínio consistente de conteúdos” (2003: 53). Isto quer dizer que, quando avaliados, os alunos têm de demonstrar não só que conhecem esses conteúdos, mas que também os dominam e os sabem utilizar.

Assim, é necessário praticar uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que vá ao encontro do que o aluno deve realmente saber, impedindo a simples memorização dos conteúdos, e que possibilite as devidas articulações de conhecimentos (Perrenoud, 1999). Para tal, torna-se essencial que os professores repensem as suas metodologias de trabalho e adequem o tipo de avaliação, com o intuito de esta incidir sobre as capacidades evidenciadas pelos alunos na mobilização adequada dos conhecimentos que adquiriram, transformando esses conhecimentos em *saber em uso* (Roldão, 2003). É igualmente importante “envolver os próprios alunos na avaliação das suas competências, explicitando e debatendo os objetivos e

os critérios, favorecendo a avaliação mútua, os balanços de conhecimentos e a autoavaliação” (Perrenoud, 1999: 66).

A abordagem por competências proposta por Perrenoud transforma assim o ofício do professor e o ofício do aluno. Pressupõe uma nova relação do professor com o saber e com a sua pedagogia na sala de aula, sempre com uma meta inclinada antes para o fazer aprender do que para o ensinar.

3. O contributo da educação artística no desenvolvimento do aluno

A educação artística apresenta uma enorme possibilidade de rompimento com o padrão académico de memorização e repetição de conteúdos, pois permite fomentar a capacidade de “interrogar, de procurar respostas, de descobrir forma e ordem, de repensar, de reestruturar e encontrar novas relações” (Lowenfeld & Brittain, 1977: 15). Ela pode significar a diferença entre um aluno criador, flexível, consciente de si próprio e um aluno sem capacidades para aplicar o que aprendeu e com dificuldades de se relacionar com o seu meio.

Como bases psicopedagógicas de ação, a educação artística pode basear-se nos princípios da espontaneidade, da não directividade, da autoeducação, da atividade e do personalismo (Sousa, 2003). Só este tipo de educação, centrada na pessoa e no seu desenvolvimento pleno e integral, vai possibilitar a formação de seres humanos livres, críticos, reflexivos e criadores, numa sociedade repleta de mudanças e incertezas (Bertrand, 2001; Lowenfeld & Brittain, 1977; Sousa, 2003).

Herbert Read (2007; Ap. Sousa, 2003) salienta três capacidades fortalecidas através da atividade artística, que se revelam fundamentais para o desenvolvimento do aluno: a observação, a expressão, e a crítica.

A observação é uma capacidade essencial, aplicável na vida quotidiana do aluno. A ela estão aliadas as capacidades de atenção, memória e concentração. As mudanças e a agitação constante da sociedade são refletidas nos alunos, pois vivem em permanente agitação e desassossego. É importante que estes parem para observar e refletir. As aulas de Artes Visuais possibilitam essa paragem necessária, tal como a obtenção de um cuidado e um perfeccionismo apurado. Os exercícios incitam o aluno a observar atentamente a realidade e a dar atenção aos pormenores, desenvolvendo assim a atenção e concentração na sala de aula.

A expressão é “a imagem concreta da emoção e das experiências percetivas do indivíduo na sua interação com o meio”, possibilitando a expansão livre de instintos, tensões, desejos e sentimentos (Lowenfeld & Brittain, 1977: 402). É como “abrir a válvula de escape

para a saída de tudo aquilo que se acumula no mais íntimo do ser”, de modo a exteriorizar toda a vida interior (Sousa, 2003: 183).

Assim, referindo Piaget, a expressão é entendida como “a exteriorização da personalidade: efetua-se através do jogo simbólico, realizando desejos, a compensação e a livre satisfação das necessidades subjetivas” (Ap. Sousa, 2003, 184). Viktor Lowenfeld também salienta este aspeto e refere que é necessário promover uma livre expressão artística, de modo “a proporcionar à criança uma infância livre e feliz” (1977, 39). É necessário, portanto, ensinar a mesma a olhar para as coisas e a ter contacto com elas, sensibilizando todos os seus sentidos, para lhe proporcionar um maior enriquecimento de experiências interiores e um desenvolvimento mais livre da sua expressão e da sua personalidade.

O professor deve ser uma espécie de guia, porque a expressão deve ser desenvolvida e não ensinada (Sousa, 2003). Para tal, é preciso ajudar o aluno a desenvolver a sua expressão pessoal, pois as qualidades expressivas são meios de comunicação. Elas “apreendem a sua atenção, possibilitam-no a entender e a interpretar as suas experiências e determinam os padrões formais que ele cria” (Arnheim, 1980: 447).

Finalmente, a crítica, como uma capacidade essencial para o futuro de qualquer criança, vai possibilitar ao aluno a formulação de juízos, que conduzem inevitavelmente à construção de uma personalidade sólida. Revela-se perto da adolescência, altura propícia à reflexão, onde se questiona o mundo e se procura respostas para o mesmo.

A juntar a estas três capacidades salientadas por Herbert Read, acrescenta-se uma outra, a criatividade, que, devido à sua extrema importância, irá ser alvo de um estudo aprofundado no próximo subcapítulo do presente relatório.

A criatividade, como a capacidade de criar soluções variadas para um problema, ou seja como capacidade de invenção e de criação de conceitos novos e originais, avançando para além do conhecimento comum e da mera inteligência associativa, torna o ser humano único e diferente, capaz de estabelecer uma mudança significativa (Sousa, 2003). Torna-se assim uma ferramenta indispensável, não só para as artes, mas para todas as outras áreas.

Outro objetivo da educação artística é educar a sensibilidade estética, ou seja, educar não só as capacidades percetivas através da apreciação e do entendimento da arte e da beleza em geral (Fróis, 2000), mas também educar o desenvolvimento do pensamento, dos sentimentos e das emoções (Sousa, 2003).

A exploração de uma influência estética assume-se como um possível elemento para o alcance da desejada autonomia do aluno: “a estetização é uma campanha de valorização da pessoa, tanto como ser influente como influído, não muito distinta da alfabetização”

(Almeida, 1967: 26). Neste sentido, esta educação permitirá aos alunos individualizarem-se, criando o seu percurso no seio de um currículo geral. Herbert Read salienta a necessidade de uma educação estética que estabeleça “a relação harmoniosa do ser humano com o mundo exterior, para se poder chegar a construir uma personalidade integrada, ou seja, ligada a situações e a valores que obrigam o indivíduo a tomar com independência as suas próprias resoluções” (Sousa, 2003: 25).

Segundo Lowenfeld e Brittain o modo mais adequado de desenvolver a consciência estética é através do “refinamento da sensibilidade dos jovens e do fortalecimento da sua capacidade de autoexpressão”, conscientizando-os para o seu próprio eu e para o seu meio (1977: 393). Mais do que a apreciação de obras de arte e do ensino de valores estéticos, trata-se de incentivar a discussão sobre estes aspetos e ampliar os possíveis caminhos de ação, de modo a desenvolver nos alunos a capacidade íntima de discriminar e de escolher.

A exaltação de todas as capacidades evidenciadas pela educação artística, vai contribuir para um aspeto extremamente essencial para o aluno - o desenvolvimento da sua personalidade (Lowenfeld & Brittain, 1977; Sousa, 2003). Esta perspetiva puerocêntrica já vem referenciada na Constituição da República Portuguesa (art.º 73.º, 2.) e, por sua vez, na Lei de Bases do Sistema Educativo: a educação deve “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade” (art.º 3.º, b)).

Segundo Leontiev, a arte é “a atividade que preenche a tarefa de revelar, expressar e comunicar um sentimento pessoal da realidade” (Ap. Fróis, 2000: 130). Assim, a educação artística proporciona ao estudante a ocasião de expressar os seus sentimentos e as suas emoções e de favorecer um envolvimento entre o mesmo e o seu meio (Lowenfeld & Brittain, 1977). O professor de arte tem, portanto, um papel decisivo na produção artística dos seus alunos. Ele deve proporcionar condições ambientais recompensadoras e empolgantes e possibilitar uma sensibilidade crescente ao meio, através do reforço criativo, do encorajamento e da troca de ideias com os mesmos. Ao se identificar com o aluno e com os seus interesses e necessidades, o professor pode corresponder melhor ao que mesmo necessita e deseja. Referindo Lowenfeld e Brittain, “a arte tornar-se-á uma força vital na vida dos estudantes, se conseguir ser essencial para o pensamento deles e construir o caminho pelo qual possam expressar os sentimentos sobre a sociedade circundante” (1977: 404).

A educação artística tem assim como objetivo estabelecer um melhor relacionamento entre a arte e a vida, sendo no entanto uma disciplina de caráter heterogéneo, expansível e adaptável ao currículo de muitas outras. Lowenfeld e Brittain evidenciam mesmo que a arte

pode possibilitar o desenvolvimento do aluno “à custa de recursos jamais proporcionados por outras áreas disciplinares” (1977: 404).

Reforçando os pensamentos destes autores, é inevitável afirmar que a arte, como elemento essencial dos processos de pensamento, do desenvolvimento percetual, emocional e criador e da crescente conscientização social, oferece uma possibilidade única de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade e de um autoconhecimento que daí advém.

4. Criatividade

4.1 Conceito

Segundo Sara Bahia, a criatividade pode ser consensualmente definida como “a capacidade para superar ideias tradicionais, regras, padrões ou relações já existentes e de criar novas ideias, formas, métodos, interpretações com significado” (2007: 2). Drevdahl (Ap. Sousa, 2003) acompanha esta linha, definindo a criatividade como a capacidade de produzir ações intelectuais inteiramente novas e previamente desconhecidas de quem as produziu. Implica assim a generalização de combinações de informações conhecidas, mas também “a transferência destas relações a novas situações e o estabelecimento de novas correlações” (Sousa, 2003: 189).

Guilford (Ap. Sousa, 2003), tal como Torrance em 1966, acompanha a abordagem da criatividade ligada à resolução problemas. Para o autor, a criatividade é “a habilidade de gerar um leque de soluções possíveis para um problema que não tem resposta direta e simples” (Ap. Sousa, 2003: 189), através de uma adaptação a novas formas e de uma constante invenção de novos processos. Este processo mental, característico de uma inteligência inventiva e imaginativa é definido pelo autor como pensamento divergente (Bahia, 2007; Sousa, 2003). Mas contrariamente à convicção que dominou a última metade do século XX, este tipo de pensamento não é parte exclusiva da criatividade. O pensamento convergente, como refere Amabile (Ap. Bahia, 2007), é também essencial para o processo criativo, pois permite a crítica e a transformação de ideias em produtos úteis.

VanGrundy (Ap. Bahia, 2007) apoia esta ideia e sistematiza o processo criativo através do Modelo de Resolução Criativa de Problemas, propondo cinco fases para o mesmo: descoberta de factos, descoberta de problemas, descoberta de ideias, descoberta de soluções e descoberta da aceitação. Cada uma destas fases compreende dois momentos importantes: um

divergente, quando se procura gerar o máximo de alternativas possíveis e um convergente, quando se chega a uma conclusão e é selecionada uma dessas alternativas.

A ideia da criatividade como uma capacidade de resolução de problemas colocados ou produzidos por uma fonte externa é também defendida por Sternberg e Lubart (1996). Está em causa “um processo cognitivo que permite ser recetivo aos problemas, identificar as dificuldades, gerar múltiplas possibilidades para um determinado problema, testar as diferentes hipóteses e saber comunicar e avaliar os resultados” (Candeias, 2008, 45). Esta definição está relacionada com a identificação das fases do processo criativo, que se evidenciam a seguir.

4.2 Fases do processo criativo

Em 1926, Graham Wallas (Ap. Sousa, 2003), analisou o processo criativo e definiu quatro etapas para o mesmo: *preparação, incubação, iluminação e verificação*.

A primeira fase, *preparação*, envolve uma recolha de dados e uma pesquisa profunda e sistemática sobre o problema a ser resolvido. Compreende três momentos importantes: a formulação do problema, a procura de uma vasta coleta de informações para a obtenção de uma perspetiva mais vasta sobre o mesmo e a exploração de alternativas e de diferentes formas de abordagem, suspendendo o juízo crítico e evitando julgamentos apressados.

Na segunda fase, *incubação*, o problema e os seus dados ficam latentes no pré-consciente, em estado de amadurecimento interno. Aqui não existe autocensura, já que as ideias são livres para se combinarem com outras em padrões novos e associações imprevisíveis. A mente pré-consciente, segundo Robert Goldman (1999), é mais rica que a consciente, pois está sempre a receber informação e inclui os sentimentos profundos e as fantasias que constituem a inteligência dos sentidos e das nossas intuições. Assim, são necessários momentos de relaxamento, de afastamento intencional da tarefa para que se processem livremente as combinações inesperadas no pré-consciente, sem que o individuo delas tenha alguma noção.

A terceira fase, *iluminação*, representa o aparecimento repentino e inesperado da solução. Ela surge de repente, trazendo ao consciente a resposta à questão em aberto. O *insight*, conceito avançado por Kholer em 1920 para a descrever, é o momento mais desejado e traz consigo uma sensação de satisfação que aumenta a autoconfiança de quem o experimenta.

A quarta fase e última fase, *verificação*, corresponde à averiguação da adaptabilidade da solução encontrada. Prevalece aqui a atividade intelectual consciente e convergente, pondo à prova a hipótese descoberta e testando o seu valor.

São estas as fases que o pensamento atravessa para alcançar a solução final.

4.3 A promoção da capacidade criadora

Segundo Bahia (2007) e Moraes e Azevedo (2008) desde a segunda metade do século XX, a criatividade tem vindo a ganhar um maior reconhecimento e a sua promoção passou a ser considerada como uma finalidade, muito por causa do lançamento do Sputnik em 1957. Os Estados Unidos da América atribuíram ao sistema educativo a falha da Ciência em não ter sido a primeira a conquistar o espaço. Devido a tal facto, o sistema educativo foi minuciosamente analisado e a educação formal, que treinava indivíduos para memorizar e aplicar de forma convencional o que já era conhecido, foi substituída por uma educação voltada para a estimulação da criatividade e da originalidade do pensamento.

Tornou-se assim imprescindível “encorajar a descoberta e a resolução criativa de problemas”, de forma a “criar adultos suficientemente flexíveis e inventivos” que dessem resposta aos novos padrões de adaptação de um mundo em constante metamorfose (Moraes & Azevedo, 2008: 163). Paul Torrance (Ap. Moraes & Azevedo, 2008) salientou que o desafio criativo para a educação do futuro seriam escolas pensadas não só para aprender, mas sim para pensar.

A criatividade, como “capacidade de superação do que já existe e como criação do novo” (Bahia, 2007, 2), é parte integrante da natureza humana e, como tal, segundo Vygotsky, entre outros autores, todas as pessoas possuem um potencial criativo (Ap. Bahia, 2008). Sendo assim, esta capacidade pode ser estimulada e desenvolvida. Para uma sociedade que pretende um conhecimento originalmente construído, torna-se necessário desenvolver esse potencial criativo presente em cada um e fazer da sua promoção um objetivo chave da educação (Bahia, 2007).

4.3.1 Climas promotores

Como considera Amabile, por vezes no contexto escolar ainda são colocadas barreiras que impedem a criatividade de se desenvolver, caracterizadas por “o apelo ao conformismo, a comparação, a competição, a pressão para o realismo, a falta de espaço e de tempo para o

desenvolvimento da curiosidade e, ainda, a supervisão e a avaliação constantes” (Ap. Bahia, 2008: 233). Estas barreiras têm como consequência o aparecimento de certos bloqueios à expressão criativa. Watts aponta aspetos como “o medo de falhar, a segurança do conhecido, a instauração de rotinas de trabalho, o imperativo da perfeição, o perigo do risco ou o repúdio do lúdico” (Ap. Bahia, 2008: 233).

Importa, assim, perceber quais são os climas propícios à estimulação do potencial criador, já que o ambiente revela-se de extrema importância para o desenvolvimento da criatividade.

Cinco fatores que determinam estes climas são apontados por Fleith e Alencar (Ap. Bahia, 2008): apoiar a expressão e comunicação de ideias; fomentar a perceção do próprio em relação à sua criatividade; incentivar o interesse e curiosidade pelos conhecimentos; fomentar a autonomia e iniciativa para experimentar coisas diferentes e promover o estímulo à produção de ideias novas. Eunice Alencar (Ap. Fleith, 2007), no livro *Como desenvolver o potencial criador*, desenvolve estes aspetos e acrescenta outras características de um clima criativo na sala de aula: encorajar os alunos a refletirem sobre o que gostariam de conhecer melhor; aceitar a espontaneidade, iniciativa e sentido de humor dos mesmos; incentivá-los a avaliar criticamente factos e conceitos; criar um espaço para a divulgação da produção criativa, valorizando assim os trabalhos dos alunos; e acentuar as suas qualidades, informando-os do que têm de melhor.

Bonnie Cramond (2008) também revela alguns princípios básicos para fomentar o pensamento criativo: levar os alunos a pensar em maneiras diferentes de fazer as coisas, questionando-os se haverá outras alternativas para os problemas; ajudá-los a encontrar as suas paixões, despertando os seus interesses; mostrar aos mesmos que o conhecimento é tentativo; encorajar a que aprendam a avaliar os seus próprios produtos; incentivar a jogar com as ideias; modelar a flexibilidade e a persistência; encorajar a experimentação e o assumir de riscos, para que encontrem os meios de ultrapassar as suas fraquezas.

Outros princípios para fomentar o ensino da criatividade na sala de aula são acrescentados por Prado-Diez (Ap. Bahia, 2007): ter como base os princípios da educação construtiva, cooperativa e significativa; incentivar a estimulação do pensamento alternativo e imaginativo através de técnicas de analogia, invenção e fantasia; procurar procedimentos inéditos, conduzindo a novas metas e a espaços desconhecidos; recorrer a conhecimentos de diversos domínios, pois a expressão criativa é interdisciplinar; e utilizar uma avaliação criativa, com critérios diferentes dos tradicionais, que valorize a expressão e a originalidade.

Renzulli (Ap. Nogueira & Pereira, 2008; Fleith, 2007) destaca a necessidade que a escola deve ter em criar condições para estimular a produção criativa dos alunos, que envolve a solução de problemas do mundo real, a participação dos alunos na escolha desses problemas, o uso de metodologias adequadas para a investigação dos mesmo e a elaboração de produtos originais. Este autor propõe o *Modelo de Enriquecimento Curricular* que, embora seja pensado sobretudo para alunos sobredotados, constitui uma boa referência para uma visão do que deve ser o ensino de todos os alunos. O referido modelo define-se pela interação de três importantes dimensões: o aluno, o professor e o currículo.

Relativamente ao aluno, três aspetos devem ser considerados quando o professor planeia as suas aulas: os seus interesses, as suas capacidades e os seus estilos de aprendizagem. O professor deve guardar toda a informação sobre o aluno, para possibilitar um melhor conhecimento do mesmo e poder estruturar as aulas, visando atender às suas necessidades educacionais. Do mesmo modo, o aluno deve ter oportunidade de conhecer os seus próprios interesses, habilidades e estilos de aprendizagem. Para isso, ele deve ter contacto com diversas áreas do conhecimento, estilos de ensino e formas de avaliação.

Relativamente ao professor, este adquire um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem. É essencial que traga a sua própria contribuição criativa, de modo a poder estimular nos seus alunos o interesse, a motivação e a curiosidade. Assim, ele deve dominar o conteúdo do que ensina, ou seja ter o conhecimento apropriado da disciplina, deve também ter entusiasmo por esse conteúdo e pela sua profissão e deve utilizar uma grande quantidade de técnicas de ensino para reforçar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Renzulli, tal como Alencar, consideram que um professor que está empenhado em estimular a criatividade dos seus alunos “é mais flexível, estabelece uma relação positiva com os seus alunos, estimula o questionamento em sala de aula, apresenta sentido de humor, passa mais tempo com o aluno do que o necessário, interage com ele fora da sala de aula, compartilha experiências pessoais relacionadas ao conteúdo ministrado e apresenta informações significativas, atualizadas e conectadas entre si” (Ap. Fleith: 2007: 12).

Relativamente ao currículo, três aspetos devem ser abordados em sala de aula: a estrutura das disciplinas, os conteúdos e as metodologias e o apelo à imaginação. No que concerne à estrutura, é importante que o conhecimento a ser ensinado seja organizado, significativo, contextualizado e que se dê atenção à interdisciplinaridade do mesmo. No que diz respeito aos conteúdos e às metodologias das disciplinas é necessário que o que é ensinado esteja próximo da realidade do aluno e que problemas ainda não solucionados sejam debatidos em sala de aula, de forma a levar o aluno a desenvolver as suas habilidades criativas de

pensamento, ou seja, capacidade de análise, avaliação, interrogação, síntese e solução de problemas. De acordo com Fleith (2007), um currículo criativo e desafiador proporciona ao aluno a oportunidade de usar a sua imaginação, de abordar problemas do mundo real, de visualizar consequências para acontecimentos futuros, de analisar uma situação sob diferentes ângulos e de vivenciar o processo de aprendizagem com prazer.

Segundo Miranda e Almeida, conclui-se que o professor deverá assumir um papel de facilitador no desenvolvimento da criatividade dos alunos,

“estabelecendo práticas pedagógicas que encorajem os alunos a expressarem novas ideias e a aprenderem de forma independente, que estimulem o aluno a ampliar o seu campo de conhecimento de tal forma que tenha uma base sólida para propor novas ideias, que estimulem a autoconfiança e a coragem para tentar o novo e o inusitado, e que valorizem e reconheçam as ideias originais e as vias alternativas de resolução de problemas” (2008: 287).

4.3.2 A Teoria do Investimento Criativo

Sternberg e Lubart (1996) afirmam que vale a pena investir na criatividade, para obter avanços no conhecimento. A capacidade de aprendizagem e memória já não chegam para dar cobro às exigências da sociedade. Será necessário investir na produção de ideias novas e poderosas nos vários domínios do conhecimento científico, tecnológico, artístico ou humanístico. Estes autores propõem a Teoria do Investimento Criativo (Candeias, 2008; Sternberg & Williams, 2003), recorrendo à imagem da bolsa de valores, para ilustrar que é necessário um conjunto de recursos para estimular a criatividade, que irão permitir ao indivíduo *comprar barato e vender caro*. Deste modo, *comprar barato* significa obter ideias pouco conhecidas, mas com grande potencial de desenvolvimento. Estas ideias encontram diversos obstáculos e resistências, mas o criativo persiste nas mesmas, reformulando-as e consegue com que sejam aceites e reconhecidas como inovadoras, acabando portanto por as *vender caro*.

Esta teoria é uma das abordagens da confluência que surgiram nos anos 80, ou seja, “uma perspetivação multidimensional abarcando os diversos fatores envolvidos nas diferentes áreas da atividade humana criativa” (Bahia, 2007: 22). Não só os processos cognitivos são importantes na sua descrição, mas também outros processos de ordem motivacional, pessoal, emocional e contextual. Assim, a abordagem individual da criatividade, em predominância até à década de 70, foi substituída por uma abordagem sistémica, começando-se a aceitar a

influência do meio, nomeadamente, de variáveis do contexto sócio-histórico-cultural que interferem na produção criativa (Miranda & Almeida, 2008).

Segundo Alencar e Fleith (Ap. Miranda & Almeida, 2008), os seus autores vão incluir nesta teoria diversos elementos abordados anteriormente, formando um todo organizado e coerente. Assim está presente: o modelo componencial de Amabile, que considera a criatividade como o resultado de motivação, capacidades e conhecimento relevante num domínio e competências criativas relevantes; os traços de personalidade propostos por Mackinnon e Barron; os determinantes históricos e ambientais da criatividade, abordados por Simonton; os elementos da abordagem sistémica de Csikszentmihalyi, que vai identificar a criatividade como resultado da pessoa, do campo e do âmbito; e a Teoria Triárquica da inteligência proposta pelo próprio Sternberg (Ap. Miranda & Almeida, 2008).

4.3.2.1 Recursos necessários à criatividade e estratégias de desenvolvimento

A Teoria do Investimento Criativo aborda a confluência de seis recursos necessários à expressão criativa, que interagem entre si: a inteligência, os estilos intelectuais, o conhecimento, a personalidade, a motivação e o ambiente.

Dissecando mais de perto e devido à sua abrangência, propõe-se de seguida uma análise a cada um destes recursos, segundo os estudos de Bahia e Nogueira (2005) e Adelinda Candeias (2008), fazendo uma relação com as estratégias de desenvolvimento de cada um deles, segundo as contribuições de Sternberg e Williams (2003), no livro *Como desenvolver a criatividade do aluno*, de Manuela Romo (2008) e de Sara Bahia (2007):

- **Capacidades intelectuais**

A criatividade requer um equilíbrio em simultâneo de três capacidades intelectuais: a capacidade sintética, que permite gerar ideias novas, ao redefinir os problemas e vê-los de outras perspetivas; a capacidade analítica, que possibilita ter um pensamento crítico ao analisar e testar as várias ideias no sentido de decidir qual deve ser seguida e quais serão abandonadas; e a capacidade prática, que permite transformar as ideias em realizações práticas e persuadir os outros acerca do valor dessas ideias (Ap. Bahia, 2007; Sternberg & Williams, 2003).

As estratégias de desenvolvimento destas capacidades intelectuais implicam: promover tarefas que envolvem a resolução de problemas; dar tempo para o raciocínio criativo; fomentar a flexibilidade de pensamento, ou seja, encorajar outras perspetivas de ver o

problema e não a procura de soluções únicas e imediatas, levando o pensamento por novas direções; estimular a geração de ideias novas e originais, através de técnicas de analogias e de metáforas, tal como de técnicas de *Brainstorming*; promover a aprendizagem pela descoberta; incentivar os alunos a colocar questões, em vez de somente ensinar conteúdos; dar aos alunos oportunidade de escolha, ajudando-os a desenvolver o gosto e o bom julgamento; fomentar o espírito crítico, isto é, levar o aluno a saber avaliar e criticar-se a si próprio e aos outros.

- **Estilos Intelectuais**

Os estilos cognitivos referem-se ao modo como se ativam e utilizam as capacidades intelectuais, implicando uma decisão pessoal no modo de utilização dos recursos (Ap. Bahia & Nogueira, 2005).

As estratégias de desenvolvimento passam por promover tarefas variadas e diferenciadas, apelando para os diferentes estilos cognitivos, já que a valorização destes estilos e das diferentes aprendizagens propicia a autorregulação e a autonomia.

- **Conhecimento**

É importante ter um conjunto de conhecimentos base, pois permite um maior número de associações, tornando-se benéfico para a criatividade. Bruno Munari salienta que “para que uma criança se torne numa pessoa criativa, dotada de fantasia e não sufocada”, será necessário fazer com que esta tenha contacto com um grande número de conhecimentos, “para lhe possibilitar criar o maior número de relações possível”, permitindo-lhe a resolução dos seus problemas (1997, 32). Por outro lado, um conhecimento excessivo pode também constituir um espaço fechado, dificultando a visualização de diferentes formas de perspetivar o problema e a libertação de obstáculos inerentes a esse conhecimento, impedindo assim a inovação.

As estratégias de desenvolvimento deste recurso implicam: ampliar o campo de conhecimentos dos alunos, possibilitando uma base sólida para propor novas ideias; proporcionar a interligação dos conteúdos e portanto a interdisciplinaridade; promover, não tanto a quantidade de conhecimento aprendido, mas antes a sua aplicação prática.

- **Personalidade**

Existem traços de personalidade que contribuem mais que outros para o funcionamento da criatividade, segundo MacKinnon, Barron e Feist (Ap. Lubart, 2003). Embora sejam predisposições estáveis, estes traços podem sofrer mudanças e são influenciadas pelo contexto ambiental.

Como estratégias para desenvolver este recurso, é necessário estimular: a perseverança face a obstáculos; a capacidade de correr riscos, minimizando o medo de errar e de fracassar, para fortalecer a autoconfiança; a tolerância à ambiguidade, ou seja, não definir as respostas de forma imediata, mas esperar pela melhor solução; a coragem para expressar novas ideias; a abertura à experiência, isto é, estar aberto ao mundo exterior e à novidade, para reconhecer estímulos que podem ser valiosos, tal como estar aberto ao mundo interior, incentivando o autoconhecimento e o assumir de conflitos internos, que podem dar origem a formas de expressão. Para tal, é importante que as tarefas dedicadas aos alunos sejam suficientemente flexíveis, abrangentes e motivadoras, valorizando os interesses e a personalidade de cada aluno. Isto porque as tarefas demasiadamente estruturadas funcionam como uma barreira à aprendizagem de superação de obstáculos e ao assumir de riscos.

- **Motivação**

Para se alcançar a criatividade é necessário uma motivação orientada por objetivos intrínsecos, mas também extrínsecos. A motivação intrínseca, segundo Amabile (Ap. Romo, 2008) é aquela que está diretamente ligada à paixão pela tarefa, permitindo assim o prazer, o interesse, a dedicação e a concentração no trabalho, sem haver pressões e recompensas externas. A autora considera que a motivação extrínseca pode ter um efeito aditivo na motivação intrínseca, interagindo entre si na promoção da criatividade.

Como formas de estratégia para promover a motivação, é necessário: ter em conta os interesses e a realidade dos alunos na criação das atividades; ajudar os mesmos a encontrar aquilo que os entusiasma e que gostam de fazer; promover atividades onde o prazer de descobrir esteja presente; utilizar perfis de pessoas criativas, de modo a que os alunos se identifiquem e aprendam através dos seus exemplos; dar importância ao processo e não ao resultado final, já que a concentração na avaliação diminui a criatividade; destacar os pontos fortes do aluno, de modo a que este se consciencialize das suas capacidades, promovendo assim a sua autoconfiança; e premiar as ideias novas e originais, para encorajar o nascimento de outras ideias.

- **Ambiente**

A criatividade é avaliada e reconhecida pela comunidade onde se está inserido, daí o contexto ambiental ser uma fonte de investimento na criatividade. No entanto, o contexto pode estimular ou inibir esta última. Os recursos internos podem estar presentes, mas se não

houver um espaço e um ambiente para se propor novas ideias, a criatividade pode não se manifestar.

Para promover este recurso é necessário: respeitar a individualidade e encorajar a sua independência; funcionar como um modelo criativo; estimular o diálogo em grupo para discussão de pontos de vista diferentes; estimular a colaboração criativa; promover um ambiente apoiante e recompensador, isento de censura; e integrar o aluno no meio onde está inserido.

Pode-se concluir que o presente estudo sobre a criatividade e a sua promoção no contexto educacional possibilita uma melhor reflexão sobre a mesma e uma contextualização importante para a concepção do projeto pedagógico do presente relatório.

CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO

1. Caracterização do contexto escolar

1.1 O Colégio Valsassina

O Colégio Valsassina pertence ao grupo de estabelecimentos de ensino privado (Figura 1 e 2). Está situado na Quinta das Teresinhas, na zona de Chelas, em Lisboa. Trata-se de uma zona urbana, predominantemente residencial, em que a classe socioeconómica predominante é média/baixa. Tem diversos espaços verdes em seu redor, nomeadamente: o parque da Bela Vista, a mata de Alvalade e diversos jardins públicos.

As origens do Colégio remontam a 1898, quando a Professora Susana Duarte fundou uma pequena Escola Primária na parte antiga da cidade de Lisboa. Após a sua localização ter passado por diversos locais da cidade, só em 1948 se fixou no presente local. Em 1984, é atribuída Autonomia Pedagógica para o setor primário, que um ano mais tarde é extensiva a todos os setores do Colégio.



Figura 1 - Entrada do Colégio Valsassina.



Figura 2 – Interior do Colégio (Pavilhão do 2º Ciclo).

Segundo a sua tipologia, a instrução é ministrada a alunos desde os 3 anos de idade até ao 12º ano de escolaridade. Compreende assim, o Jardim de Infância, O Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclo) e o Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano). Relativamente à oferta formativa, existem três cursos ministrados no Ensino Secundário: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais.

É uma instituição direcionada para o sucesso escolar e tem no acesso ao Ensino Superior uma das suas principais metas. No entanto, as finalidades educativas incluem, para além da dimensão académica, uma outra dimensão mais ampla, a dimensão humana, que visa o desenvolvimento pleno do indivíduo com vista à construção de uma personalidade própria, única e diferente e a sua contribuição para a vida em sociedade e para o progresso da humanidade.

1.2 Estrutura física

O Colégio caracteriza-se como um espaço-quinta de quatro hectares. Apresenta quatro edifícios, de dois pisos cada, relativos aos diferentes níveis de ensino. Três destes edifícios datam de 1959 e pertencem ao Jardim de Infância, ao 1º Ciclo e ao 3º Ciclo e Secundário (Figura 3). Existe um novo edifício pertencente ao 2º Ciclo, que foi inaugurado em 2007, cujo projeto de construção é da responsabilidade do arquiteto Frederico Valsassina (Figura 4).



Figura 3 - Edifício do 3º Ciclo e do Secundário.



Figura 4 – Edifício do 2º Ciclo do Ensino Básico.

As áreas descobertas do Colégio são significativas e características de uma quinta. Os alunos podem disfrutar de uma grande área ao ar livre, com espaços verdes abundantes. Existem três recintos desportivos espaçosos, vários pátios à volta dos edifícios e um pátio coberto onde se encontra a Associação de Estudantes.

Existem outras instalações que completam a estrutura física do Colégio, nomeadamente, um centro de recursos educativos, um auditório, um gabinete médico, um gabinete de orientação escolar, um ginásio, um bar, dois refeitórios, uma papelaria, uma reprografia e duas salas de professores.

O centro de recursos educativos é bastante procurado, particularmente na hora de almoço (Figura 5). É utilizado como local de estudo e como local para realizar trabalhos de pesquisa nos quatro computadores disponíveis, ligados à Internet ou nos diversos livros presentes na biblioteca. O auditório é bastante vasto e é utilizado para a realização de festas, conferências e exposições. Constitui um espaço ótimo para estas últimas, mas tem o inconveniente de não se poder afixar trabalhos nas suas paredes.



Figura 5 – Centro de recursos educativos.



Figura 6 - Sala de Artes Visuais.

Relativamente às salas de aula e ao material disponível para o ensino das disciplinas de Artes Visuais, considera-se que o Colégio não está bem equipado face às exigências e às características das mesmas (Figura 6). Os estiradores estão um pouco deteriorados, existem poucos lavatórios e poucos armários de arrumação do material dos alunos. Não existe no Colégio uma arrecadação para guardar os trabalhos de grandes dimensões, tal como não existe uma oficina com ferramentas para trabalhos manuais mais específicos.

1.3 Caracterização da comunidade escolar

1.3.1 Alunos

A população escolar do Colégio no 3º Ciclo e no Secundário é constituída por um total de 567 alunos, como se pode observar no Quadro 1.

A maioria dos alunos é proveniente de um extrato socioeconómico médio-alto, em que muitos são filhos de antigos alunos. No entanto, alguns alunos são filhos de pais de classe média, de famílias monoparentais e também dos professores e dos funcionários do Colégio.

Quadro 1 - Distribuição da população escolar no 3º Ciclo e no Secundário

		3º Ciclo			Secundário		
		7º	8º	9º	10º	11º	12º
Nº Turmas		4	4	5	4	3	3
Idade média		12	13	14	15	16	17
População	M	62	62	58	24	26	19
	F	54	54	87	28	22	29
Total M+F		372			195		
Nº de alunos por turma		29	29	29	20	20	15
Nº de a:nos repetentes		4	6	4	5	4	6

As áreas de residência são diversas e não se prendem exclusivamente à área circundante do Colégio. Como se pode observar no Quadro 2, os alunos residem em zonas bastante diversas, como por exemplo: Portela, Alvalade, Telheiras, Areeiro, Campolide e Montijo.

Quadro 2 - Principais áreas de residência dos alunos

Olivais Portela Sacavém Moscavide	29%	Alvalade	21%
Lumiar Telheiras Campo Grande	12,5%	Areeiro	10%
Arco Cego Entre Campos Saldanha Campo Pequeno	8,5%	Rato Campo Ourique Lapa Campolide	8%
Outras Zonas	7%	Montijo Marvila	6%

Relativamente ao ingresso dos alunos no Colégio, efetua-se através de entrevista e há prioridade para irmãos de alunos, filhos de funcionários e filhos de antigos alunos. De um modo geral não existem casos graves de indisciplina e o aproveitamento geral dos alunos é considerado bom. Salienta-se o facto de haver poucos alunos repetentes na totalidade das turmas dos ciclos de

ensino, como se pode comprovar no Quadro 1. Os Encarregados de Educação são na generalidade muito atentos e empenhados no percurso escolar dos seus educandos.

1.3.2 Docentes

O corpo docente do Colégio é constituído por 62 professores. Na sua grande maioria são professores efetivos do quadro de escola e têm uma idade compreendida entre os 30 e 40 anos, como se consegue constatar no Quadro 3. Facto que remete para uma população docente bastante estável e relativamente jovem face ao habitual. É de salientar que existem apenas 6 professores não efetivos.

Quadro 3 - Distribuição do pessoal docente por categoria profissional.

		Professor efetivo do quadro da escola	Professor profissionalizado não efetivo	Professor não profissionalizado com habilitações próprias
Sexo	Masculino	18	1	
	Feminino	38	4	1
Total	M+F	56	5	1
Idade	25-45 Anos	X	X	X
	45-65 Anos	X		

1.3.3 Pessoal Não Docente

O pessoal não docente é constituído por 33 profissionais, distribuindo-se da forma indicada no Quadro 4.

Quadro 4 - Distribuição do pessoal não docente.

		Auxiliares	Psicólogos	Médico	Enfermeiro	Educação Especial	Bibliotecário	Perito Orientador	Carpinteiro	Jardineiro
Sexo	Masc.	13							1	2
	Fem.	7	3	1	3	1	1	1		
Idade	<25 Anos									
	25-45 Anos		X	X	X	X	X	X		
	45-65 Anos	X							X	X

2. Projeto Educativo do Colégio

O Projeto Educativo do Colégio tem um caráter próprio e diferenciador, adaptado às necessidades dos alunos e aos desafios do futuro (Anexo B). Aposta no ensino das novas tecnologias; difunde a defesa dos direitos humanos, da liberdade, da solidariedade; promove a educação artística; valoriza o ideal desportivo e desenvolve o trabalho de grupo, a tolerância, a disciplina e a competitividade. Contempla assim “um ideal que procura compatibilizar com a vida em sociedade e, por isso, promove uma educação para a diferença, uma educação para a mudança, uma educação globalizante” (Colégio Valsassina, 2008).

O Colégio preocupa-se com a integração dos alunos e com as relações humanas. Assim, propõe diferentes atividades de forma a motivar a maioria dos alunos, uma vez que os seus interesses são bastante diversos. Promove fins de semana de turma, onde os alunos vivem em grupo e conhecem-se melhor, e jantares regulares, cultivando a amizade e as boas relações entre alunos e professores. Realiza a festa de Natal, para um encontro de toda a comunidade educativa, tal como visitas de estudo e atividades lúdicas e desportivas, onde se desenvolve o espírito de grupo. No final do ano letivo é feita a comemoração de *Um dia na Escola*. Trata-se de um dia de festa em que toda a comunidade educativa participa em atividades culturais e desportivas. É de salientar que todos os professores se esforçam para que os seus alunos participem neste projeto conjunto.

O Projeto Curricular do Colégio, proveniente dos ideais evidenciados no Projeto Educativo, é perfeitamente adaptado e construído em função da utilidade para os alunos. O aspeto essencial desta adequação do currículo é compreender as características desses mesmos alunos, para que a aprendizagem faça sentido para eles (Roldão, 2003).

Assiste-se assim neste Colégio a uma luta de todos os professores em torno de um projeto comum: o de participar na construção e posteriormente na concretização de um projeto direcionado aos interesses e motivações dos seus alunos, tal como à exaltação das suas competências, com o objetivo de um aumento da qualidade da formação e das aprendizagens. Albert Kelly salienta que “o currículo oferecido por uma escola e o currículo recebido por cada aluno individualmente não devem ser, simplesmente, uma coleção de matérias separadas” (Ap. Machado, 1991: 50). É visível no Colégio um trabalho em equipa que pretende dar um sentido coletivo às ações individuais. No departamento de Artes Visuais existe uma boa partilha de

conhecimentos e de estratégias pedagógicas, na medida em que todos os docentes conhecem o trabalho desenvolvido pelos colegas. As reuniões existentes permitem a discussão de melhores soluções para os problemas encontrados e a planificação conjunta de atividades de resposta ao Projeto Curricular do Colégio, que conduzam ao enriquecimento curricular e pessoal dos alunos.

Para além disso, as várias reuniões de conselho de turma que decorrem ao longo do ano letivo constituem uma mais-valia, pois possibilitam o acompanhamento constante do percurso dos alunos nas várias disciplinas e uma saudável comunicação entre os professores das turmas, resultando na possibilidade de ação eficaz face aos insucessos e na compreensão de algumas situações individuais dos alunos, quando vistas em contexto mais lato.

3. Caracterização geral da turma 11^ª

A turma é constituída por dez alunos, todos eles de idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos de idade, não havendo qualquer aluno repetente no ano letivo anterior. Existem portanto oito raparigas e apenas dois rapazes na turma. Quase todos eles estão no Colégio desde pequenos.

Em relação ao contexto familiar, a maioria dos alunos é proveniente de famílias de classe média/alta, vive com os pais e tem pelo menos um irmão ou irmã. As freguesias de residência são essencialmente as seguintes: Alvalade, Olivais, Moscavide e Areeiro. Quase a totalidade dos pais dos alunos tem habilitações literárias ao nível da licenciatura e exerce profissões ligadas a cargos superiores, exceto apenas o pai de um aluno, que é funcionário do Colégio em estudo. É de salientar o facto de que algumas destas profissões estão relacionadas com o ramo artístico, nomeadamente, ligadas à Arquitetura, ao Design, à Conservação e Restauro, ao Teatro, à produção executiva de Publicidade e ao ensino das Artes. Este facto contribui de grosso modo para o interesse dos mesmos perante a disciplina.

Os alunos não têm dificuldades financeiras, pois têm grande facilidade em adquirir todo o tipo de material, mesmo de uma qualidade superior, favorecendo bastante o ensino da disciplina e os resultados obtidos nos trabalhos. Não têm igualmente problemas ao nível familiar, como acontece muitas vezes com alunos de estratos sociais inferiores. A maioria considera ter uma boa relação com os pais e com os irmãos.

Relativamente à área profissional pretendida, a maioria não tem uma decisão definida, não sabendo ainda que escolhas fazer no futuro. É certo que todos os alunos querem prosseguir

estudos no ensino superior, mas não possuem conhecimentos suficientes das várias áreas profissionais disponíveis, para já terem decidido a sua escolha a esse nível. Têm no entanto algumas áreas de interesse, entre as quais destacam-se a Pintura, a Escultura e o Design.

O comportamento da turma é considerado bom pela maioria dos professores, não se registando ocorrências disciplinares. Os mesmos afirmam que há um bom ambiente entre alunos e professores e que é uma turma de alunos trabalhadores e empenhados.

O aproveitamento da turma nas restantes disciplinas, no final do primeiro período, foi considerado satisfatório. Os níveis registados nas disciplinas teóricas são um pouco baixos, mas nas disciplinas práticas, como o Desenho A, a Geometria Descritiva e a Educação Física, os níveis são altos. Os alunos não apresentam assim tantas capacidades nas outras disciplinas, como as apresentadas nas disciplinas específicas do curso de Artes, e mais especificamente na disciplina de Desenho A.

Relativamente aos traços de personalidade, os alunos são bastante calmos e até um pouco introvertidos. No início do ano letivo passado, quando se iniciou o percurso escolar com os mesmos na disciplina de Desenho A do 10º ano, este aspeto acentuava-se ainda mais. Os alunos eram provenientes de turmas diferentes e ainda não se conheciam bem. Devido às unidades propostas e durante a realização das mesmas, os alunos começaram a interagir uns com os outros, a dar-se a conhecer aos colegas e a conhecerem-se a eles próprios. Discutiam gostos pessoais, falavam das suas vivências e trocavam ideias de uma forma saudável para a relação entre os mesmos. A pouco e pouco as personalidades de cada um foram ganhando vida e começaram-se a fazer sentir timidamente.

No início do presente ano letivo, já no 11º ano, sentiu-se que os alunos estavam um pouco mais soltos e extrovertidos, mas não possuíam ainda uma personalidade sólida e definida. A disciplina de Desenho A, com todas as competências contempladas no seu currículo, pode constituir uma ferramenta de arranque importante que possibilite o desvendar crescente destas personalidades. Será este um dos aspetos que se pretende trabalhar através do projeto apresentado neste relatório, ou seja, o desenvolvimento da maturidade dos alunos com a formação de ideias próprias, a obtenção uma boa capacidade crítica e reflexiva, visando assim a construção de uma identidade pessoal.

4. Caracterização da turma na disciplina de Desenho A

Pelo facto de haver um acompanhamento da turma desde o 10º ano, foi possível obter um diagnóstico mais completo das suas dificuldades e necessidades. A mesma é composta por um grupo de alunos, em maioria, bastante bons ao nível do desenho de representação e por outro grupo mais fraco, em minoria, que apresentam um tipo de desenho estereotipado e inexpressivo. Ambos os grupos têm algumas dificuldades relativamente à criatividade, sendo mais evidentes no segundo grupo. Salienta-se que a turma é bastante empenhada e trabalhadora, envolvendo-se positivamente nas atividades que se propõem. Apenas dois alunos apresentam alguma desmotivação, devido às dificuldades manifestadas.



Figuras 7, 8, 9 e 10 – Trabalhos do exercício diagnóstico *Cadavre Exquis*, realizado a pares no início do 10º ano.



Figuras 11, 12, 13 e 14 – Trabalhos do exercício diagnóstico *Cadavre Exquis*, realizado a pares no início do 11º ano.

Os exercícios realizados durante o 10º ano focaram-se na experimentação individualizada de várias técnicas e materiais e já introduziram temas relacionados com a realidade dos próprios alunos, como por exemplo a realização do trabalho de autorretrato físico e psicológico. No início desse ano, tal como no início do 11º, foi realizado o exercício diagnóstico *Cadavre Exquis*, de modo a averiguar o nível de criatividade dos alunos (Figuras 7 a 14; Ficheiro de figuras A). Consiste na realização de um desenho livre a partir de linhas deixadas pelo desenho de outro aluno. Através dos resultados deste exercício foi possível perceber as dificuldades criativas da turma, embora se note, de um ano para o outro, uma evolução da expressão gráfica e pictórica.



Figuras 15, 16, 17 e 18 – Desenhos de observação de formas naturais e desenhos de interpretação expressiva das formas, com recurso à ampliação e à acentuação.

No primeiro período do presente ano letivo, realizaram-se exercícios relacionados com o estudo de formas naturais e artificiais, sempre com duas fases a partir do mesmo referente: uma de desenho de observação e outra de transformação gráfica, através da ampliação e dos processos

de simplificação por acentuação (Figuras 15 a 22; Ficheiro de figuras B). Estes exercícios originaram a realização de uma exposição de final do período, no auditório e no átrio do Colégio, intitulada *Formas Naturais e Formas Artificiais* (Ficheiro de figuras C).



Figuras 19, 20, 21 e 22- Desenhos de observação de formas artificiais e desenhos por transformação, através da ampliação.

Como prova prática da disciplina para o 1º período e como aspeto desafiador para os alunos, foi realizado o Exame Nacional de Desenho A do 12º ano, de 2009 (Anexo E). Escolheu-se o mais acessível do conjunto de exames disponíveis e foi avaliado segundo os critérios de avaliação estipulados pelo Ministério da Educação. Esta realização de um exame final de 12º ano, para uma turma no início do 11º ano, foi um bom meio de diagnóstico para perceber as capacidades dos alunos. O resultado foi bastante positivo. Não houve qualquer negativa e houve mesmo alunos com boas classificações. Outro aspeto a salientar foi o facto de os alunos obterem melhores resultados no primeiro grupo do exame, que abordava a representação à vista com exploração da capacidade de análise, do que no segundo grupo, relativo à representação gráfica com capacidade de síntese, ou seja, onde era necessária a criatividade e a invenção.

Todos estes elementos possibilitaram concluir que a turma encontra-se bem preparada no que concerne ao desenho de representação, mas apresenta algumas lacunas nas componentes de criatividade e imaginação. Para além deste facto, os alunos não têm no seu currículo escolar a disciplina de História e Cultura das Artes. Este aspeto contribui para que tenham poucos conhecimentos a este nível, desconhecendo as várias correntes artísticas, principalmente as de Arte Moderna e Contemporânea. Também se constatou, em termos gerais, pouco espírito crítico.

Os aspetos mencionados foram tidos em conta na conceptualização e no estabelecimento de metas a atingir através do projeto pedagógico a desenvolver com a turma.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

1. O projeto no contexto da disciplina de Desenho A

O programa da disciplina de Desenho A é bastante vasto e abrangente (Anexos C e D). Segundo os seus autores, foi “elaborado dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade” (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 5). Assim, dá a oportunidade ao professor de fazer uma gestão autónoma do mesmo, podendo criar projetos e trabalhos variados com vista à experimentação de diferentes técnicas e materiais e ao desenvolvimento das competências essenciais para alunos do Ensino Secundário.

Lembrando Lowenfeld e Brittain, quando falam de um programa de educação artística, é da concordância que o referido programa “apresenta uma invejável posição para romper com o usual padrão académico de dar notas e realizar testes sobre conhecimentos que o professor considera essenciais” (1977: 366). Isto porque permite a elaboração de projetos que se tornem verdadeiramente importantes e significativos para os alunos deste nível etário, indo ao encontro das suas necessidades, das suas motivações e da exaltação das suas capacidades. Roldão (1999 b), Perrenoud (1999) e Renzulli (Ap. Nogueira & Pereira, 2008) salientam a necessidade de o professor ter um conhecimento aprofundado dos seus alunos, em termos de interesses, recetividade e perfil de aprendizagem, para que possa desenvolver uma pedagogia diferenciada que conduza à satisfação dessas necessidades e das diversas competências necessárias ao pleno desenvolvimento de cada um.

Segundo estes princípios, no início do ano letivo os alunos foram questionados sobre os seus interesses e expectativas relativamente à disciplina, tal como sobre os temas que desejavam trabalhar e as técnicas e materiais que gostariam de experimentar. Assim, as decisões tomadas sobre o rumo a dar ao programa apresentado na disciplina e à planificação anual da mesma vão ao encontro destes aspetos, tornando-se um fator bastante motivador para os próprios alunos, pois acabam por participar e ter uma palavra a dizer na construção do currículo.

Tal como foi referido no capítulo anterior, a grande maioria dos alunos da turma encontra-se bem preparada a nível do desenho de representação, mas apresenta naturais lacunas ao nível da criatividade, da cultura visual e do pensamento crítico. Para além disso, os alunos estão numa fase da adolescência em que procuram uma linguagem própria e a sua identidade pessoal.

Lembrando Lowenfeld e Brittain, “a arte pode desempenhar um papel especial entre os jovens, se o programa artístico corresponder às suas necessidades” (1977: 340).

De modo a dar resposta a estes aspetos e a introduzir um fator desafiante para os alunos, conceptualizou-se o ***Projeto de transformação de um sapato, a partir de um conceito pré-definido***. Define-se pela execução de um projeto artístico através de uma metodologia projectual faseada, que abrange as etapas do processo criativo. Visa aprofundar as capacidades de resolução de problemas, na procura de novas soluções para o problema proposto, procurando sempre mobilizar os conhecimentos em saber em uso. Pretende-se assim desenvolver a criatividade e a imaginação dos alunos, explorar novas técnicas, procedimentos e materiais, obter uma cultura visual mais abrangente, desenvolver a capacidade de observação e comunicação, tal como a capacidade crítica, na formulação de juízos de valor, contribuindo assim para um aspeto mais importante – a construção de um pensamento próprio e o desenvolvimento da personalidade dos alunos.

As **competências** a desenvolver na disciplina de Desenho A são apontadas “dentro de uma tricotomia global «Ver - Criar - Comunicar» ” (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 10). Debruçam-se essencialmente na capacidade de “observar e de registar com elevado poder de análise”; na capacidade de síntese com a criação de novas imagens, pressupondo “o exercício crítico, de métodos de trabalho e a integração num projeto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto”, implicando “uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas”; na capacidade de leitura crítica de mensagens visuais e, por sua vez, na capacidade de comunicação de novas mensagens, “utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas” (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 10).

O projeto em estudo baseia-se nesta tricotomia. A partir do mesmo referente para todos os alunos, ou seja um sapato, e através de um conjunto articulado de módulos, vai contemplar:

- **Módulo 1** - a elaboração de um bloco diário, como trabalho realizado fora do horário letivo, onde os alunos desenvolvem vários temas pré-estabelecidos e várias técnicas e materiais, possibilitando a criação de “hábitos de registo gráfico quotidiano” e o aprofundamento dos conteúdos da disciplina de forma mais pessoal e experimental (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 10);
- **Módulo 2 e 3** – a abordagem aos processos de análise, através do desenho de observação e da experimentação de recursos expressivos, fortalecendo as capacidades de atenção e

representação e o “desenvolvimento das capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta e complexa” (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 10);

- **Módulo 4** - um trabalho de pesquisa em grupo sobre Arte Moderna e Contemporânea e a sua apresentação à turma, de modo a adquirir uma consciência sincrónica e diacrónica do Desenho e das Artes Plásticas, tal como o desenvolvimento da sensibilidade estética e do espírito crítico na leitura e interpretação de obras relevantes, contribuindo “para a construção de uma cultura visual individual” (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 9);
- **Módulo 5** - a apresentação dos projetos individuais, com a escolha de um conceito que sirva de mote para a construção de uma mensagem visual, com o desenvolvimento de ideias para resolver o problema proposto, devidamente registadas em desenhos de esboço, estimulando a criatividade e a imaginação dos alunos, e com as discussões em grupo, para fomentar a interajuda, “a reflexão, a troca de ideias e o confronto criativo” (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 9);
- **Módulo 6 e 8**- o aprofundamento dos processos de síntese, com a transformação bidimensional e tridimensional do sapato a partir do conceito escolhido, através da invenção de novas formas, contextos e ambientes. Permite “explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias”, tal como possibilita o desenvolvimento das capacidades expressivas e comunicativas, na procura de “modos próprios de expressão e comunicação visuais” (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 6);
- **Módulo 7** – a realização de um painel de anteprojecto, fora do horário letivo, retratando todo o percurso antecipado do projeto artístico, através do desenho da solução final e do redigir de uma memória descritiva. Possibilita o tomar de consciência de todas as fases do processo criativo;
- **Módulo 9** – a disseminação da experiência, com a elaboração em grupo de um *display* informativo da exposição a realizar na festa anual do colégio, apresentando assim o projeto a toda a comunidade educativa. Pretende desenvolver métodos de trabalho colaborativo, “adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes” e responsáveis, tal como contribuir para o aumento da “consciência histórica e cultural” (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 6-7).

É de salientar que, com a planificação articulada destes módulos, são convocados a quase totalidade dos conteúdos/temas do programa, correspondendo à transversalidade e à “perspetiva de integração horizontal dos conteúdos”, solicitadas pelo mesmo (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 16)

O modo de exploração do programa da disciplina propõe que se abordem aspetos relacionados com a «educação através da arte», numa pedagogia “geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos” (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 3). Segundo Dewey (Ap. Doll, 1997) uma experiência mais ampla, mais reflexiva e transformativa pode ser vivida quando os alunos compartilham os seus *insights* e pensamentos de maneira crítica, mas cooperativa. Este autor acreditava que “as salas de aula podiam ser comunais, lugares em que as experiências vividas seriam abertamente analisadas e transformadas; não um meio ambiente competitivo em que o certo é lançado contra o errado, mas um lugar em que, pela cooperação mútua, alunos e professores exploram alternativas, consequências, suposições” (Ap. Doll, 1997: 158).

As **estratégias de ensino** delineadas para este projeto baseiam-se nestes pressupostos. Pretende-se assim promover as discussões de ideias em grupo, a troca de opiniões individuais e coletivas, a cooperação entre alunos, tal como fomentar a capacidade de comunicação, a obtenção de métodos de trabalho e de pesquisa e o desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras que resolvam o problema proposto. O objetivo desta pedagogia é tornar o aluno num *prático reflexivo*, segundo Arguris (Ap. Perrenoud, 1999), confrontando-se num exercício constante de metacognição e metacomunicação. Ele tem direito a ensaios e a erros e é “convidado a expor as suas dúvidas, a explicitar os seus raciocínios, a tomar consciência das suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se” (Perrenoud, 1999: 65).

Após o término de cada módulo, os trabalhos são expostos em sala de aula e procede-se à discussão em conjunto sobre os mesmos, com comentários dos alunos e do professor, para que todos tenham um *feedback* dos seus pontos fortes e fracos e percebam qual o caminho a seguir para a obtenção de melhores resultados. Segundo Alencar (Ap. Fleith, 2007) é necessário criar um espaço para a divulgação da produção criativa, de modo a valorizar os trabalhos dos alunos, a acentuar as suas qualidades e a informá-los do que têm de melhor.

Lembrando Rogers (Ap. Bertrand, 2001) e o ideal da pedagogia não diretiva, o estudante é o responsável pela sua aprendizagem. Esta é otimizada quando o próprio “formula os próprios

problemas, escolhe os seus recursos, determina os procedimentos a seguir e vive com as consequências das suas opções” (Bertrand, 2001: 48). Assim, neste projeto os alunos são convidados a escolher livremente os conceitos, os temas de pesquisa, as técnicas, os suportes e os materiais que melhor comuniquem as suas ideias, facilitando o encontro da expressão pessoal consoante os seus próprios interesses. Tal, corresponde à sugestão de gestão do programa, em que o discente tem a oportunidade de gerir uma unidade de trabalho, escolhendo o tema, os materiais e os suportes, permitindo ao mesmo “a auto descoberta, dentro de parâmetros de responsabilização, autonomia, expressão e criatividade” (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 17).

Relativamente aos **recursos didáticos** a utilizar, disponibiliza-se o enunciado do projeto (Apêndice B), assim como uma ficha de apoio para a orientação do aluno a nível do desenvolvimento de ideias (Apêndice E). Ao longo dos módulos, é disponibilizada bibliografia variada sobre Arte Moderna e Contemporânea (Apêndice A), visualizadas diversas imagens e realizadas demonstrações para a aprendizagem de técnicas específicas (Ficheiro de figuras C1, C2, D, E, F e U). Para além disso, planeia-se a realização de visitas de estudo, para possibilitar aos alunos a tomada de conhecimento do panorama artístico nacional e internacional e para os munir de novos conhecimentos que incrementem os seus projetos. Segundo Carlinda Leite (2001), o currículo deve abarcar todas as vivências que a escola possibilita, dentro e fora da sala de aula. Por isso, as experiências provenientes de visitas de estudo e de atividades informais, são imprescindíveis para o desenvolvimento do discente e não devem ser excluídas do planeamento curricular. Destacam-se assim as visitas às exposições: *Arte Lisboa – Feira de Arte Contemporânea*, na FIL e *Ilustrarte 09 - Bienal Internacional de Ilustração para a Infância*, no Museu da Eletricidade. Propõe-se igualmente as visitas aos *ateliers* do Artista Plástico Pedro Pires e da Artista Plástica Joana Vasconcelos e às instalações e biblioteca da Faculdade de Belas-Artes.

Relativamente à **avaliação**, esta não se fundamenta só nas concretizações práticas de cada módulo, mas tem em conta os processos de trabalho e os modos de pensar e agir dos alunos. Isto porque é nestes aspetos que demonstram verdadeiramente as suas competências. Assim, é feita uma avaliação destas competências, incidindo sobre as capacidades evidenciadas pelos alunos na mobilização adequada dos conhecimentos que adquirem para resolver o problema proposto, ou

seja, a forma com que os alunos transformam esses conhecimentos em *saber em uso* (Roldão, 2003).

De modo a fazer uma avaliação formativa, uma avaliação do que os alunos aprenderam (Perrenoud, 1999), são identificados os problemas decorrentes da aprendizagem, recolhidos elementos diversos da observação direta das atividades e acompanhadas as dificuldades manifestadas durante as mesmas. Salienta-se também a importância que é dada ao desenvolvimento de valores e atitudes e à dedicação e empenho dos alunos nas atividades propostas.

Através de reflexões constantes, balanços individuais e em grupo, implementando formas de auto e heteroavaliação, é dada a oportunidade de os alunos participarem na sua avaliação.

Os critérios de avaliação para este projeto são estabelecidos consoante os objetivos pretendidos e as competências a adquirir em cada um dos módulos. Serão explicitados nos próximos subcapítulos do presente relatório.

Pelo facto de haver um acompanhamento da turma ao longo de todo o ano letivo, foi possível conceptualizar um projeto mais extenso e mais complexo, abarcando uma grande quantidade de conteúdos e de competências a desenvolver, e caminhar assim para o objetivo pretendido.

2. Planificações

A partir dos conteúdos e das competências definidas no programa da disciplina de Desenho A, assim como dos blocos previstos para o ano letivo, foram elaboradas as seguintes planificações: uma anual simplificada (Apêndice H), uma anual geral, referente a todo o ano letivo (Apêndice I) e uma planificação detalhada, relativa ao projeto pedagógico em estudo (Apêndice J). Esta última foi elaborada tendo como objetivo a apresentação pormenorizada do projeto, constituindo um guião fundamental para a sua concretização. Permitiu uma melhor conceptualização do mesmo e uma melhor estruturação dos blocos letivos para cada módulo.

3. Metodologia de ensino

Neste capítulo é apresentada a metodologia de ensino utilizada para a leção dos módulos. Para cada módulo, explicitam-se as atividades e sua calendarização, os objetivos, as

competências a desenvolver e as estratégias de ensino, os conteúdos/temas, os recursos didáticos e os critérios de avaliação.

3.1 Módulo 1 – Bloco diário

Atividades e calendarização

De um modo transversal a todo o projeto e como trabalho elaborado fora do horário letivo, os alunos realizam exercícios complementares para a construção de um bloco diário, com temas previamente estabelecidos (Apêndice C e D). Pretende-se que este bloco diário funcione com um complemento extra aos módulos realizados nas aulas, já que abrange uma grande quantidade de conteúdos e temas do programa, tal como a utilização de técnicas e materiais diversificados. A partir do mesmo referente, os alunos desenvolvem atividades dos dois tipos presentes no programa da disciplina: realizam desenhos de representação através dos processos de análise, desenvolvendo as suas capacidades de observação e realizam desenhos de transformação gráfica através dos processos de síntese, desenvolvendo as capacidades de expressão e de invenção. Os temas relacionam-se com o estudo de formas naturais e artificiais e o estudo de contextos e ambientes, isto é, de espaços interiores e exteriores e de paisagem urbana, natural e marítima.

Conteúdos / temas

Os conteúdos/temas que são abordados neste módulo podem ser observados no Quadro 5.

Recursos didáticos

Como recursos didáticos deste módulo são apresentadas imagens de registos de diários gráficos de vários autores (Ficheiro de figuras C1).

Avaliação

A avaliação do bloco diário realiza-se duas vezes por período. Os critérios de avaliação são diversos e estão relacionados com a especificidade de cada aspeto que é solicitado aos alunos.

Quadro 5 - Conteúdos/temas do módulo 1.

2- Materiais

2.1- Suportes: papéis, propriedades do papel, formatos.

2.2- Meios atuantes: riscadores (lápis de cor, pastéis), aquosos (aguarela, têmperas).

3- Procedimentos

3.1.1- Modos de Registo

3.1.1.1. Traço: natureza e carácter

3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter

3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros)

3.2-Ensaaios

3.2.1- Processos de análise

3.2.1.1- Estudo de formas:

- Estudos de formas naturais (de grande e de pequena escala)
- Estudo de formas artificiais (objetos artesanais e objetos industriais)
- Estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores, paisagem urbana e natural)

3.2.2. Processos de síntese

3.2.2.1. Transformação

- Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição
- Invenção: construção de texturas, objetos e ambientes

4- Sintaxe

4.2- Domínios da linguagem plástica

4.2.1- Forma

4.2.2.- Cor; misturas de cor

4.2.3.- Espaço e volume

4.2.3.1. Organização da profundidade

- Perspetiva à mão levantada

4.2.3.2 Organização da tridimensionalidade

- Objeto: massa e volume
- Escala: formato, variação de tamanho, proporção
- Matéria: opacidade, sobreposição
- Luz: claridade, sombras (própria e projetada), claro-escuro
- Textura

3.2 Módulo 2 – Processos de análise: exploração de recursos expressivos

Atividades e calendarização

Realização de um conjunto de exercícios preparatórios de desenho, com objetivos diferenciados. Estes exercícios decorrem num bloco de 135 minutos e caracterizam-se por:

- Desenho de memória de um sapato, com lápis de grafite. Tempo de realização de quinze minutos.
- Desenho rápido da linha de contorno do sapato, com caneta preta. Tempo de realização de dez minutos.
- Série de dois exercícios de traçado de linhas: traçado de um conjunto de círculos concêntricos centrado numa folha A2 e traçado de retas na diagonal de uma folha A2.
- Desenho de interpretação expressiva das formas do sapato, com a exploração do traçado para a obtenção de volumes e do claro-escuro. Tempo de realização de trinta e cinco minutos.

Objetivos, competências e estratégias de ensino

O objetivo deste módulo inicial está relacionado com a desconstrução das ideias pré-concebidas relativas ao desenho e com o abandono de vícios inerentes à sua construção. Muitas vezes os alunos ganham certos tiques, que condicionam a construção do desenho, devido aos receios que têm em desenhar e ao medo de errar. O resultado é um desenho preso, enrolado e com um tipo de traço intermitente.

Esta fase pretende exatamente que os alunos se desprendam desses estereótipos, que soltem o traçado e aceitem o erro como um processo de construção do desenho. Os exercícios planeados permitem trabalhar a postura, a gestualidade e o domínio da motricidade, ou seja, desenhar não só com a mão, mas com a articulação do braço e sucessivamente com a força de todo o corpo, de modo a soltar o movimento e obter um traço mais solto, rápido e bastante mais expressivo. É igualmente trabalhada a velocidade de execução, através de tempo contado para a realização dos exercícios, visando o desprendimento face ao desenho.

Conteúdos / temas

Tendo em conta o programa de Desenho do 11º ano, são abordados neste módulo os conteúdos/temas presentes no Quadro 6.

Recursos didáticos

Os recursos didáticos utilizados neste módulo são os seguintes: livros (Apêndice A), desenhos do professor e desenhos realizados no momento da explicação.

Quadro 6 - Conteúdos/temas do módulo 2

2- Materiais

2.2- Meios atuantes: riscadores (grafite, canetas pretas) e seus formatos (graus de dureza, espessuras)

3- Procedimentos

3.1.1- Modos de Registo

3.1.1.1- Traço: natureza e carácter

(intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade)

3.2-Ensaaios

3.2.1-Processos de análise

3.2.1.1-Estudo de formas:

- Estruturação e apontamento (esboço)
- Estudos de formas artificiais

4- Sintaxe

4.2- Domínios da linguagem plástica

4.2.1-Forma

4.2.3. Espaço e volume

4.2.3.2 Organização da tridimensionalidade

. Objeto: massa e volume

. Escala: formato, proporção

. Luz: sombras (própria e projetada), claro-escuro

Avaliação

A avaliação deste módulo é dividida em dois aspetos: uma avaliação global dos exercícios expressivos e do seu processo, e uma avaliação dos resultados do exercício de interpretação expressiva das formas. Os critérios de avaliação são os apresentados de seguida.

Desenho de memória / Desenho de contorno / Exercícios de traçado expressivo:

- Processo de trabalho e envolvimento nos exercícios
- Exploração da gestualidade e dos meios riscadores

Exercício de interpretação expressiva das formas:

- Enquadramento na folha
- Exploração dos recursos expressivos da grafite
- Exploração das intensidades do traço e da mancha e respetivo claro-escuro
- Domínio dos materiais e suportes empregues.

3.3 Módulo 3 – Processos de análise: Desenho de observação

Atividades e calendarização

Desenho de observação de um sapato ou par de sapatos numa folha A2, em que os alunos criam o próprio modelo a ser desenhado. O material e o suporte é igualmente escolhidos pelos mesmos, apenas com a indicação da utilização da cor. O tempo de realização estipulado é de oito blocos.

Objetivos, competências e estratégias de ensino

Pretende-se neste módulo obter uma correta aprendizagem dos aspetos essenciais do desenho analítico. Ou seja, aperfeiçoar a representação das formas e da estrutura dos objetos, obedecendo às proporções, ao enquadramento na folha e à correta gradação de cores e do claro-escuro. É importante que os alunos aprofundem primeiramente as técnicas de construção do desenho, conseguindo deste modo fortalecer as bases dos recursos de observação e de representação para, em abordagem posterior, desenvolver a capacidade de imaginação e invenção.

Para desenhar analiticamente o que se observa é necessário um nível elevado de concentração e uma perceção visual apurada. Assim, o objetivo relaciona-se com a necessidade de aprender a olhar para o modelo, observando atentamente as suas linhas essenciais, as relações entre essas linhas e as sombras que os volumes sugerem, para depois conseguir reproduzir estes aspetos no papel. Tal, incita o aluno a obter um cuidado e um perfeccionismo apurado, desenvolvendo assim a capacidade de atenção e de concentração.

Este módulo pretende igualmente dar a oportunidade ao aluno de ter uma participação ativa no seu currículo e uma crescente autonomia, ou seja, o aluno escolhe o modelo que quer desenhar, tal como o material e o suporte utilizado. Para além disso, visa desenvolver a capacidade de avaliação crítica, pois pretende-se que sejam os próprios alunos a corrigir e a dar opiniões sobre os trabalhos uns dos outros. No final da concretização do módulo, expõem-se os trabalhos na sala de aula para uma apreciação individual e coletiva, fomentando a auto e a heteroavaliação, de modo a que os alunos possam perceber os aspetos positivos e negativos do seu trabalho.

Conteúdos/temas

Nesta fase desenvolvem-se os processos de análise, através do estudo de formas naturais e artificiais, segundo os conteúdos programáticos referidos no Quadro 7.

Quadro 7 - Conteúdos/temas do módulo 3.

2- Materiais

2.1- Suportes: papéis, propriedades do papel, formatos.

2.2- Meios atuantes: riscadores (lápis de cor, pastéis e afins),
aquosos (aguarela, têmperas) e seus formatos (graus de dureza, espessuras).

3- Procedimentos

3.1.1- Modos de Registo

3.1.1.2- Mancha: natureza e carácter
(forma, textura, cor, gradação, tom)

3.2-Ensaaios

3.2.1- Processos de análise

3.2.1.1- Estudo de formas:

- Estudos de formas naturais e artificiais

4- Sintaxe

4.2- Domínios da linguagem plástica

4.2.1- Forma

4.2.2.- Cor

4.2.3.- Espaço e volume

4.2.3.2 Organização da tridimensionalidade

- Objeto: massa e volume
- Escala: formato, variação de tamanho, proporção
- Matéria: opacidade, sobreposição
- Luz: claridade, sombras (própria e projetada), claro-escuro
- Textura

Recursos didáticos

Os recursos didáticos utilizados nesta fase são, além do referente que cada aluno escolhe, livros com exemplos de desenhos de observação e exemplos da utilização de materiais diversificados (Apêndice A), bem como desenhos recolhidos da experiência docente de anos letivos anteriores.

Avaliação

Os critérios de avaliação estabelecidos para este módulo prendem-se com a avaliação dos seguintes aspetos:

- Estrutura e proporção

- Enquadramento na folha
- Expressão do traço e da mancha
- Estudo da luz e do claro-escuro
- Utilização correta do material escolhido

3.4 Módulo 4 – Sentido: Visão sincrónica e diacrónica da expressão plástica

Atividades e calendarização

Este módulo compreende a realização de um trabalho de pesquisa a pares sobre Arte Moderna e Contemporânea, nomeadamente sobre diversos movimentos e artistas das áreas do desenho, pintura, escultura e da instalação. São propostos os temas e sugerem-se alguns artistas mais significativos, que os alunos escolhem segundo os seus interesses. A pesquisa é realizada fora do horário letivo e resulta numa apresentação oral ao professor e à turma, com o recurso a um PowerPoint, devidamente elaborado através de imagem e texto com interesse informativo.

O tempo letivo estipulado para este módulo é de quatro blocos.

Objetivos, competências e estratégias de ensino

Segundo a metodologia projectual (Munari, 1981), é importante que os alunos tenham conhecimento do trabalho que outros artistas realizaram anteriormente, para se inspirarem e obterem as suas próprias ideias. Há portanto uma recolha de dados que se torna indispensável antes de se pensar em qualquer possível solução. Só depois de terem o conhecimento de várias perspetivas destes artistas, analisarem os temas abordados nos seus trabalhos, os seus métodos, as técnicas e os materiais utilizadas nas suas obras, os alunos estão preparados para criarem o seu próprio projeto.

Relembrando os recursos necessários à criatividade de Sternberg e Williams (2003) e as suas estratégias de desenvolvimento (Ap. Bahia & Nogueira, 2005; Adelinda Candeias, 2008), abordadas no capítulo II, é através da ampliação do campo de conhecimentos dos alunos que se estabelece uma base sólida para se proporem novas ideias. Bruno Munari reforça, afirmando que “o problema basilar para o desenvolvimento da criatividade e da fantasia é o aumento do conhecimento, de forma a permitir o maior número de relações possível entre o maior número de dados” (1997: 37).

Outro objetivo deste módulo é a utilização de outros meios pedagógicos de transmissão de conhecimentos, lembrando Perrenoud e a abordagem por competências (1999), para que os alunos trabalhem e aprendam de uma outra forma, sem ser a convencional. Ou seja, em vez de ser o professor o emissor da mensagem, pretende-se estimular nos alunos competências essenciais à sua aprendizagem, tais como a capacidade de pesquisa, de recolha de informação, de organização e de comunicação oral. Deste modo, os alunos deixam de ser meros recetores passivos do conhecimento e têm um papel ativo na sua aprendizagem. Exige dos mesmos “uma implicação na tarefa muito mais forte. Não só uma presença física e mental efetiva, solicitada tanto pelos outros alunos como pelo docente, mas também um investimento que implique imaginação, engenhosidade, perseverança” (Perrenoud, 1999: 69).

Através das apresentações orais das pesquisas, há a possibilidade de se gerarem debates, intervenções críticas e confrontos de ideias. Assim, para além de promover os métodos de trabalho individual e colaborativo, pretende-se com este módulo desenvolver a consciência histórica e cultural, a sensibilidade estética e o espírito crítico dos alunos. O objetivo deste acesso ao património cultural e artístico é o de ajudar a desconstruir estereótipos e preconceitos típicos da adolescência, tal como encaminhar a formação do gosto e desenvolver uma consciência estética, que mantenha o espírito aberto e estimule a inteligência estético-visual de cada um.

Conteúdos / temas

Os conteúdos/temas a desenvolver neste módulo são os presentes no Quadro 8.

Quadro 8 - Conteúdos/temas do módulo 4.

5- Sentido

5.1- Visão sincrónica do desenho

5.2- Visão diacrónica do desenho

Recursos didáticos

Neste módulo disponibiliza-se bibliografia especializada sobre Arte Moderna e Contemporânea, de modo a auxiliar na pesquisa de informação para a realização do PowerPoint de apresentação (Apêndice A).

Planeiam-se três visitas de estudo para este módulo. A primeira ao *atelier* do artista plástico Pedro Pires, tendo como objetivo levar os alunos a compreenderem a metodologia do artista e os materiais e técnicas por ele utilizadas na criação do seu trabalho. A segunda ao *atelier*

da artista plástica Joana Vasconcelos, com objetivos idênticos à primeira. E a terceira à exposição *Arte Lisboa - Feira de Arte Contemporânea*, na FIL, com o objetivo de possibilitar aos alunos o contacto com o panorama artístico contemporâneo nacional e internacional e o incrementar de novos conhecimentos que despoletem ideias para os seus projetos.

Avaliação

Os critérios estabelecidos para este módulo são os seguintes:

Conteúdo teórico (PowerPoint):

- Informação com conteúdo relevante
- Apresentação gráfica e estruturação do PowerPoint

Apresentação oral:

- Capacidade de comunicação
- Conhecimentos adquiridos sobre a informação transmitida

3.5 Módulo 5 – Processos de síntese: Escolha dos conceitos e apresentação dos projetos

Atividades e calendarização

Neste módulo cada aluno escolhe um conceito para proceder à transformação bidimensional e tridimensional do sapato. Executa depois o levantamento de várias ideias, devidamente ilustradas em desenhos de projeto. O tempo previsto para este módulo é de cinco blocos.

Objetivos, competências e estratégias de ensino

Por serem os alunos a escolher o próprio conceito para trabalhar, possibilita a seleção de temas ligados aos seus interesses e às suas vivências pessoais. Pretende-se intensificar o envolvimento emocional dos alunos no projeto, tal como proporcionar a oportunidade de olharem diretamente para si próprios e para situações das suas vidas, utilizando-as como meio de expressão pessoal e como parte da construção da sua personalidade. Munari reforça que se deve “libertar as crianças de todos os condicionamentos e ajudá-las a formarem-se” e a desenvolverem

“todas as personalidades de maneira a que possam contribuir para o progresso coletivo” (1997: 124).

Este módulo visa igualmente desenvolver as capacidades criativas dos alunos, na medida em que, para resolver o problema proposto, os mesmos estabelecem pontos de contacto com o que pesquisaram anteriormente e criam novas associações e novos processos de raciocínio para chegar primeiro a várias soluções e, num momento posterior, a uma solução final. Lembrando Astolfi, a *situação-problema* “deve oferecer uma resistência suficiente, que leve o aluno a investir os seus conhecimentos anteriores disponíveis, bem como as suas representações, de maneira que leve ao seu questionamento e à elaboração de novas ideias” (Ap. Perrenoud, 1999, 58).

Através de técnicas de analogia e de metáforas, sugerida por Manuela Romo (2008) e por Prado-Diez (Ap. Bahia, 2007), visa-se a estimulação do pensamento criativo, para melhor chegar à solução. Pretende-se assim aperfeiçoar a atividade simbólica, isto é, a “aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensamento: sentimentos, imagens, palavras, ideias” (Santos, 2003, 83). Ao enriquecer estes instrumentos, o pensamento vai-se tornando mais profundo e elaborado.

Aborda-se neste módulo a importância do desenho de projeto, ou seja, o desenho como meio de comunicação de ideias e de mensagens, caracterizando-se como uma fase essencial no processo criativo. Pretende-se que os alunos apresentem aos colegas estes desenhos e as suas ideias, de forma a promover o diálogo em conjunto e a troca de opiniões, estabelecendo-se um ambiente de interajuda, que contribua para desenvolver a criatividade de cada aluno, fomentar o espírito crítico e a construção de juízos de valor.

Conteúdos / temas

Os conteúdos/temas que são abordados neste módulo podem ser observados no Quadro 9.

Recursos didáticos

Neste módulo disponibiliza-se bibliografia especializada sobre Arte Moderna e Contemporânea, à semelhança do módulo anterior, para facilitar o surgimento de novas ideias que resolvam o problema proposto (Apêndice A). São apresentadas imagens e livros com

exemplos de artistas que realizaram desenhos de projeto para a execução das suas obras, tal como Claes Oldenburg, Jorge Vieira, Alberto Giacometti, Rodin, entre outros (Ficheiro de figuras C2). Apresenta-se igualmente o caderno de esboços do professor para a construção dos seus projetos artísticos.

Quadro 9 - Conteúdos/temas do módulo 5

3. Procedimentos

3.1.1- Modos de Registo

3.1.1.1- Traço: natureza e carácter

3.2-Ensaaios

3.2.1-Processos de análise

3.2.1.1-Estudo de formas:

- Estruturação e apontamento (esboço)

- Estudo de contextos e ambientes

3.2.2 Processos de síntese

3.2.2.1 Transformação

- Invenção de objetos e ambientes

4. Sintaxe

4.2.3.1. Organização da profundidade

- Perspetiva à mão levantada

É facultada uma ficha de apoio como técnica auxiliar do pensamento criativo, pretendendo que os alunos estabeleçam analogias entre os elementos caracterizadores do conceito escolhido e os elementos plásticos de conotação simbólica (Apêndice E).

No decorrer do módulo realiza-se uma visita de estudo à Faculdade de Belas-Artes, para pesquisa acompanhada de obras na Biblioteca, mas também para visita às salas de aula e oficinas, de modo a visualizar o ambiente e os trabalhos dos alunos.

Avaliação

A avaliação deste módulo é essencialmente qualitativa e incide sobre os seguintes aspetos:

- Processo criativo – criatividade no desenvolvimento de várias ideias
- Desenhos de projeto - qualidade gráfica e eficácia comunicativa
- Envolvimento no projeto – adequação de metodologias, discussão em grupo.

3.6 Módulo 6 – Processos de síntese: Transformação bidimensional

Atividades e calendarização

Neste módulo são desenvolvidos os processos de síntese com a transformação dos registos do sapato, através da invenção de novas formas, objetos e ambientes, consoante o conceito escolhido no módulo anterior. A técnica, o material e o suporte são escolhidos pelos alunos e o formato mínimo é o A2. O tempo de realização previsto é de onze blocos letivos.

Objetivos, competências e estratégias de ensino

Na realização deste módulo os alunos podem expandir livremente a sua criatividade, as suas emoções e sentimentos, e alcançar a exteriorização interior, ou seja, a expressão (Sousa, 2003). Assim, ao transportar para a criação artística conceitos relacionados com as suas vivências pessoais, é-lhes permitido desenvolver e utilizar as possibilidades da linguagem plástica como meio de expressão pessoal: “A Arte é uma linguagem eminentemente simbólica de sentimentos” (Sousa, 2003: 83). A educação artística proporciona, portanto, uma grande quantidade de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem fortemente para o desenvolvimento afetivo-emocional do aluno e para o seu fortalecimento na luta contra as frustrações e conflitos da vida.

O facto de os alunos escolherem as técnicas e os materiais com que vão trabalhar, obriga-os a uma constante tomada de decisões e possibilita a oportunidade de explorarem novas técnicas e materiais, desconhecidas para os mesmos. Para além de ser estimulante, proporciona o desenvolvimento de “modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho” (Portugal, Ministério da Educação, 2001 b: 6).

Conteúdos / temas

Os conteúdos/temas abordados neste módulo são os que se apresentam no Quadro10.

Recursos didáticos

No início deste módulo realiza-se uma demonstração sobre diversas técnicas de desenho, pintura e colagem tridimensional, onde se exemplifica como se utilizam e combinam estas técnicas e seus respetivos materiais. A demonstração é acompanhada com imagens de livros de Arte Moderna e Contemporânea (Apêndice A).

Avaliação

Os critérios de avaliação estabelecidos para este módulo são os seguintes:

- Criatividade e inovação na resolução do problema
- Eficácia na transmissão da ideia pretendida
- Qualidade gráfica – expressividade e presença visual
- Experimentação e inovação na escolha dos materiais e técnicas
- Acabamentos / rigor

Quadro10 - Conteúdos/temas do módulo 6.

2- Materiais

2.1- Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel, formatos.

2.2- Meios atuantes: riscadores, aquosos e seus formatos (graus de dureza, espessuras).

3- Procedimentos

3.1.1- Modos de Registo

3.1.1.3- Mista: combinação entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros)

3.2-Ensaaios

3.2.2- Processos síntese

3.2.2.1-Tranformação

- Invenção: construção de texturas, objetos e ambientes

4- Sintaxe

4.2- Domínios da linguagem plástica

4.2.1-Forma

4.2.2. Cor

4.2.2.2. Misturas de cor

4.2.3. Espaço e volume

4.2.3.2 Organização da tridimensionalidade

- Objeto: massa e volume
- Escala: formato, variação de tamanho, proporção
- Textura

3.7 Módulo 7 – Processos de síntese: Anteprojeto

Atividades e calendarização

Este módulo consiste na realização de um painel de anteprojeto, fora do horário letivo, retratando o estudo prévio para a realização do modelo tridimensional. Este painel tem de conter o título do conceito escolhido, o desenho da ideia final e a memória descritiva, com a justificação do tema, da intenção, dos materiais, dos recursos, do local escolhido e do público-alvo. Cada

aluno faz posteriormente uma apresentação oral à turma, em que procede à defesa da sua ideia, recorrendo ao painel para explicar o seu projeto. Esta apresentação decorre num bloco letivo.

Objetivos, competências e estratégias de ensino

Este módulo visa a tomada de consciência de todas as etapas referentes à planificação antecipada de um projeto artístico: a escolha do conceito base para a sua execução, o início do pensamento criativo no encontro de novas ideias, a transmissão dessas ideias através de esboços, a escolha da ideia final e o desenho da mesma no local onde será apresentado, e por fim, a sua justificação no redigir da memória descritiva. Ao pensar em todos os pontos desta última, os alunos procedem a uma análise sobre o que pretendem transmitir através das suas ideias, realizando assim um trabalho de autorreflexão e verificação das mesmas.

Trata-se de um exercício de abordagem ao ‘cartaz’, da área do design gráfico, mas com o intuito de ser realizado manualmente, procurando desenvolver a comunicação de ideias através do desenho.

Com a apresentação oral do painel de anteprojecto pretende-se a aproximação a uma experiência profissional do mercado de trabalho. Os alunos têm de defender o seu projeto da melhor maneira, desenvolvendo assim as suas capacidades de comunicação. As suas ideias e o seu conteúdo são discutidos pela turma, de modo a fortalecer o espírito crítico dos alunos e a capacidade de verbalização da experiência.

Conteúdos / temas

Os conteúdos/temas desenvolvidos neste módulo são os que se apresentam no Quadro 11.

Recursos didáticos

No início deste módulo apresentam-se, como fator motivador, imagens de painéis de anteprojecto de estudantes da Escola Secundária Artística António Arroio, da disciplina de Design de Produto, tal como de alunos do Colégio Valsassina da disciplina de Oficina de Artes (Ficheiro de figuras D). Explica-se igualmente o modo de realização de uma memória descritiva.

Quadro 11 - Conteúdos/temas do módulo 7.

2- Materiais

2.1- Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel

2.2- Meios atuantes: riscadores e aquosos

3- Procedimentos

3.1.1- Modos de Registo

3.1.1.3- Mista: combinação entre traço e mancha
e experimentação de novos modos (colagem e outros)

3.2.2- Processos síntese

3.2.2.1-Transformação

- Infográfica: articulação palavra/imagem

4- Sintaxe

4.2- Domínios da linguagem plástica

4.2.1-Forma

4.2.3. Espaço e volume

4.2.3.1. Organização da profundidade

- Perspetiva à mão levantada

4.2.3.2 Organização da tridimensionalidade

- Objeto: massa e volume

- Escala: formato, variação de tamanho, proporção

- Luz: claro-escuro

Avaliação

Os critérios estabelecidos para a quinta fase são os seguintes:

- Elementos do painel:
 - Qualidade gráfica do desenho de projeto
 - Composição do painel
 - Estrutura da memória descritiva
- Apresentação oral:
 - Capacidade de comunicação
 - Transmissão das ideias projetadas

3.8 Módulo 8 – Processos de síntese: Concretização do modelo tridimensional do projeto

Atividades e calendarização

Este módulo corresponde à transformação do sapato através da execução de um modelo tridimensional, segundo o anteprojecto estabelecido anteriormente. O modo de proceder à

transformação é escolhido pelos alunos: ou através de uma pequena escultura ou através de uma maquete de uma instalação, não excedendo uma área de 1 m².

A utilização dos materiais e das técnicas é igualmente à escolha dos alunos. O tempo previsto para a realização deste módulo em sala de aula é de nove blocos, já que o mesmo é continuado fora do horário letivo.

Objetivos, competências e estratégias de ensino

Este módulo pretende responder às ambições e interesses dos alunos, manifestadas no início do período. Assim, visa dar a oportunidade aos mesmos de experimentarem técnicas, materiais e processos de construção tridimensional, facto que só será possível apenas num ano letivo, através da disciplina de Oficina de Artes. Para além disso, permite a concretização prática de todas as fases de preparação de um projeto artístico, abordadas anteriormente.

É importante que os alunos tenham um conhecimento das diversas possibilidades da linguagem artística, desenvolvendo assim a consciência estética. Mas, mais essencial será que as experimentem, utilizando os seus conhecimentos na ação, de modo a que possam, segundo o programa da disciplina e de acordo com Meirieu, “aprender, fazendo, o que não se sabe fazer” (Ap. Perrenoud, 1999: 55). Citando Alberto Sousa, “a vivência pela prática é sempre superior às melhores explicações teóricas” (2003: 145).

Conteúdos / temas

Para este módulo, os conteúdos/temas são os apresentados no Quadro 12.

Recursos didáticos

No início deste módulo realiza-se uma demonstração de técnicas de construção tridimensional e disponibiliza-se bibliografia com exemplos de artistas que trabalham com estas técnicas (Apêndice A). Para além disso, para que os alunos conheçam diversas possibilidades de materiais, apresenta-se um conjunto de imagens de artistas contemporâneos, que utilizam no seu trabalho técnicas e materiais diferentes do habitual: Chris Gilmour, Ivan Lovatt, Jenifer Maestre, Sarah Illenberger, entre outros (Ficheiro de figuras E, E2).

Quadro 12 - Conteúdos/temas do módulo 8.

3- Procedimentos

3.1.1.3- Técnica mista: experimentação de novos modos (colagem e outros)

3.2.2- Processos síntese

3.2.2.1-Tranformação

- Invenção: construção de texturas, objetos e ambientes

4- Sintaxe

4.2- Domínios da linguagem plástica

4.2.1-Forma

4.2.2. Cor

4.2.3. Espaço e volume

4.2.3.2 Organização da tridimensionalidade

- Objeto: massa e volume
- Escala: formato, variação de tamanho, proporção
- Textura

Avaliação

Os critérios estabelecidos para o módulo 8 são o conjunto dos seguintes itens de avaliação:

Criatividade na resolução do problema:

- Modo de transformação do sapato e do espaço
- Forma adequada à ideia pretendida

Execução técnica:

- Grau de dificuldade do projeto (inovação técnica)
- Processo de trabalho (metodologia faseada)

Objeto de contemplação:

- Expressividade, presença visual
- Adequação ao local

Acabamentos / Rigor

3.9 Módulo 9 – Disseminação da experiência

Atividades e calendarização

Propõe-se, como trabalho de grupo, a realização de um display informativo da futura exposição do projeto, a realizar na festa anual do Colégio, intitulada *Um dia na escola*. Este *display* deve ser elaborado com recurso ao desenho e à pintura e tem que conter elementos que orientem o observador relativamente à intenção e ao conteúdo da exposição. O tempo realização deste módulo é de doze blocos.

No final de todo o projeto e após a exposição montada pelos alunos, realizam-se visitas guiadas pelos mesmos, para as turmas do 5º e 6º ano.

Objetivos, competências e estratégias de ensino

Através da elaboração do *display* pretende-se a experimentação de um projeto de design de comunicação, aliado à sua realização em termos plásticos. Para além disso procura-se que os alunos percebam como se transmitem ideias através do desenho e como se articula a palavra à imagem. Por se tratar de um trabalho de grupo, possibilita a promoção de métodos de trabalho colaborativo, a discussão de ideias e a troca de pontos de vista diferentes, de modo a contribuir para o desenvolvimento da criatividade de cada um.

A apresentação dos trabalhos na exposição de final do ano, pretende estabelecer uma abertura da população escolar do Colégio para novas formas de arte, contrariando assim preconceitos e estereótipos. É importante que todos os alunos, desde os mais pequenos ainda no início do percurso escolar até aos mais velhos, tenham conhecimento dos trabalhos destes alunos e que estes sirvam de exemplo para suscitar a curiosidade artística e cultural.

O objetivo da realização das visitas guiadas é fazer com que os alunos mais novos tenham contacto com a experiência estética e percebam a intencionalidade do que é mostrado, já que os próprios autores vão explicar os seus temas, as suas intenções e o seu processo para chegar ao resultado final.

Conteúdos / temas

Os conteúdos programáticos estipulados neste módulo são os referidos no quadro 13.

Recursos didáticos

Como recursos didáticos são apresentadas imagens de *displays* publicitários executados à mão pelos alunos de Oficina de Artes do ano letivo anterior e por alunos do curso de Design de Comunicação da Faculdade de Belas-Artes (Ficheiro de figuras F). São disponibilizados livros de ilustração de vários autores que utilizam técnicas diversificadas (Apêndice A). Para além disso, realiza-se uma visita de estudo à *Ilustrarte 09 - Bienal de ilustração para a infância*, patente no Museu da Eletricidade.

Quadro 13 - Conteúdos/temas do módulo 9

2-Materiais

2.1- Suportes: papéis e outras matérias, formatos

2.2- Meios atuantes: riscadores e aquosos

3- Procedimentos

3.1.1- Modos de Registo

3.1.1.3- Mista: combinação entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros)

3.2.2- Processos síntese

3.2.2.1-Tranformação

- Gráfica: ampliação, sobreposição
- Infográfica: articulação palavra/imagem
- Invenção: construção de texturas, objetos e ambientes

4- Sintaxe

4.2- Domínios da linguagem plástica

4.2.1-Forma

4.2.2.2 Misturas de cor

4.2.3. Espaço e volume

4.2.3.2 Organização da tridimensionalidade

- Objeto: massa e volume
- Escala: formato, variação de tamanho, proporção
- Matéria: Opacidade, sobreposição
- Luz: sombras (própria e projetada), claro-escuro
- Textura

Avaliação

A avaliação deste módulo incide qualitativamente e para cada aluno, nos seguintes aspetos: processo de trabalho, estabelecimento de metodologias de trabalho em grupo, contribuição criativa, interajuda e colaboração, participação na montagem da exposição, dedicação e interesse. Como critérios de avaliação do produto bidimensional, salientam-se os seguintes elementos:

- Criatividade na resolução do problema
- Eficácia na transmissão da ideia pretendida
- Expressividade, presença visual e qualidade gráfica

CAPÍTULO V – RESULTADOS

1. Concretização do projeto: aulas lecionadas

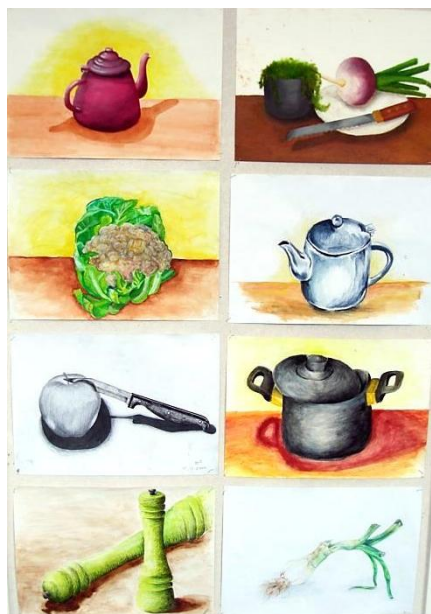
Apresenta-se de seguida uma descrição e reflexão sobre as aulas lecionadas em cada módulo, tal como uma reflexão sobre a participação dos alunos e sobre os resultados dos trabalhos realizados.

1.1 Módulo 1 – Bloco diário

- 1º e 3º período

No dia 29 de novembro foi apresentado o projeto à turma. Entregou-se o enunciado aos alunos (Apêndice B) e foi explicado sinteticamente cada módulo de trabalho. Foram divulgados os objetivos pretendidos e as estratégias de ação. Os alunos ficaram bastante entusiasmados, tiraram dúvidas e manifestaram curiosidade pessoal sobre o projeto.

O módulo 1 correspondeu à elaboração de um bloco diário contendo vários registos gráficos realizados fora do horário letivo, ao longo do 1º e 3º período (Ficheiro de figuras G).



Figuras 23 e 24 – Esquerda: Desenhos de observação do bloco diário do 1º período, segundo os temas: vegetais e utensílios de cozinha. Direita: Desenhos de observação e respetiva transformação.

Apesar de ser planeada a execução durante todo o ano, após ouvir a opinião dos alunos, decidiu-se suspender a sua realização no 2º período, devido ao elevado trabalho realizado fora do horário letivo, como a elaboração do painel de anteprojeto do módulo 7 e a conclusão do modelo tridimensional do módulo 8.

Ainda no dia 29 de novembro, entregou-se um enunciado aos alunos com temas e orientações específicas para a realização dos registos gráficos do 1º período (Apêndice C) e foram apresentadas imagens de registos gráficos elaborados por vários autores, como motivação para este módulo (Ficheiro de figuras C1).

De seguida foi explicado que, partir do mesmo referente, os alunos teriam que realizar desenhos de observação, com a indicação dos materiais e técnicas a utilizar, e desenhos de transformação, com os processos, os materiais e técnicas à escolha dos alunos. Este facto permitiu a autonomia para que os mesmos desenvolvessem os processos e as técnicas e materiais que mais despertava os seus interesses.

Os temas relacionaram-se com o estudo de formas naturais e artificiais e foram os seguintes: vegetais, utensílios de cozinha, um pão sobre um pano, um peixe num prato e uma montagem de objetos naturais e artificiais (Figuras 23 e 24). Alguns destes temas foram baseados nas sugestões metodológicas específicas referidas no programa da disciplina (Anexos C e D).



Figuras 25, 26, 27 e 28 – Desenhos de observação do diário gráfico, segundo o estudo de contextos e ambientes.

Durante o 1º período estipularam-se três prazos de entrega, nomeadamente dia 12 de outubro, dia 12 de novembro e dia 14 de dezembro.

No 3º período foi retomada a realização do bloco diário, com a mesma lógica referida para o 1º período, mas com apenas uma entrega no dia 31 de maio (Apêndice D). Os temas basearam-se no estudo de contextos e ambientes, ou seja de espaços interiores e de espaços exteriores, com referência à paisagem natural, à urbana e à marítima (Figuras 25 a 28). Após a

entrega e a avaliação, os trabalhos foram expostos num primeiro momento na sala de aula e procederam-se aos comentários individuais e em grupo.

Os resultados gerais dos desenhos do bloco diário foram bons e excederam as expectativas. É de salientar o facto de ser um trabalho realizado fora da sala aula, portanto sem a ajuda do professor. Perante tal, pode-se concluir que os alunos começaram a ganhar autonomia na realização dos registos gráficos e confirmou-se que estavam de facto a captar os conteúdos abordados nas aulas e as indicações fornecidas. Salienta-se a interligação entre os temas e conteúdos abordados nas aulas e os abordados no diário gráfico como sendo um aspeto que contribuiu para a obtenção dos bons resultados. Os alunos puderam experienciar conteúdos que já tinham sido apresentados, mas de um modo mais livre e pessoal.

Apesar dos bons resultados, alguns alunos não entregaram a totalidade dos desenhos pedidos, prejudicando assim a sua classificação. Houve mesmo dois alunos, precisamente os menos envolvidos na disciplina, que entregaram muito poucos desenhos. Foi chamada à atenção da importância do bloco diário, não só como elemento de avaliação, mas também como uma prática diária de registo gráfico, necessária ao bom desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Devido ao facto de se terem alcançado bons resultados do bloco diário, acabou-se por seleccionar os melhores desenhos para participar na exposição de final do 1º período patente no auditório do Colégio, intitulada *Formas Naturais e Formais Artificiais*, de modo a se juntar aos trabalhos elaborados durante o mesmo (Ficheiro de figuras C). Segundo os comentários tecidos por vários elementos da comunidade escolar, salienta-se a boa reação à exposição e a admiração de certas pessoas com a qualidade dos trabalhos apresentados.

1.2 Módulo 2 – Exploração de recursos expressivos

- 2 de novembro (1 bloco de 135 minutos)

Na aula do dia 2 de novembro iniciou-se o segundo módulo com a exploração de diversos recursos expressivos (Ficheiro de figuras H). Esta aula teve a presença da professora cooperante Sofia Caranova.

No início da mesma foi explicado aos alunos genericamente o que iria ser abordado. Passou-se para a realização do desenho de memória de um sapato, escolhido previamente por cada aluno para servir de modelo. Foram dados cinco minutos para a observação exaustiva das formas, das proporções e da incidência da luz. De seguida, foi retirado o sapato e os alunos

iniciaram o exercício com lápis de grafite. Durante o decorrer do mesmo, os alunos comentavam entre eles o facto de já se terem esquecido da forma do seu sapato.

Alguns alunos conseguiram captar as formas essenciais do sapato escolhido, ficando bastante idêntico, mas outros tiveram mais dificuldade em relembrar-se das mesmas, principalmente pelo motivo de falta de concentração. Nalguns destes casos, apesar de o desenho não estar idêntico ao original, os alunos elaboraram um desenho interessante e realista, porque de certa maneira conseguiram inventar as formas e obedecer ao fator expressivo do desenho. Tornou-se um sinal que os alunos já possuem uma noção das proporções e das sombras e uma capacidade de inventar formas das quais não estão diretamente a observar.



Figuras 29 e 30 - Alunos a realizar os exercícios de traçados de linhas em folhas A2.

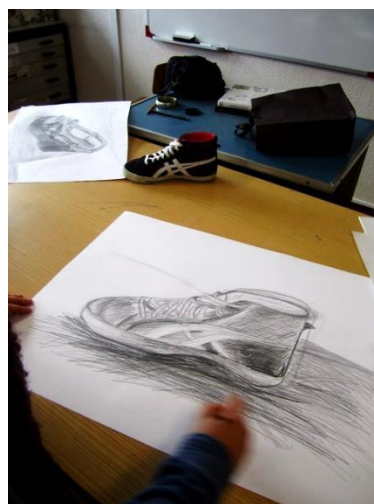
De seguida foi feito um exercício rápido para a captação da linha de contorno do sapato, através de caneta preta. Este exercício teve um tempo limite de dez minutos para ser realizado. A maioria dos alunos conseguiu finalizar o exercício, mas houve alunos que não tiveram tempo, ficando o desenho um pouco incompleto. Analisando os resultados, conclui-se que tal aconteceu porque os alunos preocuparam-se demasiado com a perfeição do traçado e ficaram presos ao rigor e à contenção do mesmo, não o conseguindo transformar num movimento mais fluído e expressivo, típico de um desenho esboçado.

Passou-se depois para uma série de dois exercícios de traçado de linhas em folhas A2, ambos com objetivos semelhantes. Foi pedido aos alunos que desenhasssem um conjunto de círculos concêntricos, centrado na folha A2 (Figura 29). Teria que ser realizado através da repetição sucessiva de movimentos contínuos, com o lápis perpendicular à folha. O lápis de

grafite recomendado foi o de dureza F, pois tem uma dureza suficientemente consistente para permitir ver todo o percurso do traçado, sem que este se transforme numa mancha negra. Para além disso, permite conservar mais tempo o seu bico, sem haver a necessidade de constantemente o afiar. Durante este exercício o barulho dos diversos lápis na folha para executar o movimento circular começou a fazer-se sentir, tornando-se o mesmo bastante interessante. A sensação que os alunos descreveram identificava-se como um estado hipnotizante, pelo conjunto do som emitido pelos bicos dos lápis e da visualização do movimento circular e contínuo da mão.

Passou-se de seguida para outro exercício. Numa folha A2, os alunos traçaram retas na diagonal da folha, com um traço forte e confiante, num movimento contínuo do braço para frente e para trás (Figura 30). Pretendeu-se através deste exercício, que os alunos sentissem a importância da força do braço e da articulação do ombro, quando executavam o exercício. Isso de facto aconteceu, já que alguns alunos queixaram-se que o mesmo já estava a doer.

Os alunos ficaram bastante motivados por estar a experimentar novos modos de sensibilização para o desenho e corresponderam bem ao desafio.



Figuras 31 e 32 - Alunos F e M a realizar os desenhos de interpretação expressiva.

Por fim chegou-se ao exercício final do segundo módulo, para pôr em prática a série anterior de exercícios de traçado. O exercício consistia em realizar um desenho de interpretação expressiva das formas, através do traçado de linhas que explorassem o movimento do braço (Figuras 31 e 32). Para sensibilizar os alunos face ao que foi pedido, foram exibidos vários livros que continham exemplos de desenhos com a mesma técnica (Apêndice A). Foram também

mostrados desenhos realizados pelo professor, tal como por outros alunos. De seguida a professora exemplificou o modo de realização do próprio exercício e o modo de captação da forma através dos vários traçados. Este aspeto foi bastante importante para os alunos, pois ficaram a perceber na prática a utilização da técnica e do material.

Os alunos iniciaram o exercício e responderam bastante bem a ele. Foi pedido que analisassem as proporções e o claro-escuro do seu sapato e desenhassem sem utilizar a borracha. Ou seja, teriam de construir o desenho a partir do erro: corrigir com um novo traçado, mantendo o anterior, para depois carregar nos traços considerados corretos. Os detalhes do sapato seriam acrescentados numa última fase para caracterizar melhor o desenho, focando apenas as partes mais importantes. Este aspeto constituiu para os mesmos um desafio, na medida em que, ao desenhar sem poder recorrer à borracha, foram obrigados a arriscar e a ultrapassar o medo de errar.



Figuras 33 e 34 – Desenhos de interpretação expressiva das formas, dos alunos F e L.

Os alunos concluíram o exercício mesmo antes do tempo estipulado. A maioria não teve qualquer dificuldade, e conseguiu captar bem as formas, as proporções e o claro-escuro. Apenas a aluna B e a aluna R tiveram dificuldade na estruturação das proporções, implicando a sua correção.

Os resultados deste último exercício foram bons (Figuras 33 e 34). Pode-se concluir que, para tal, favoreceu a realização dos exercícios preparatórios anteriores, em que os alunos libertaram o traço e perderam o medo face ao desenho. Curioso perceber que alguns bons alunos ao nível do desenho analítico, nomeadamente a aluna V, não conseguiram alcançar tão bem o objetivo deste exercício. A referida aluna perdeu-se no aperfeiçoamento dos pormenores e no

rigor do traçado, ficando o desenho rígido e pouco espontâneo. Outro aspeto importante foi o facto de que os alunos com menos capacidades na disciplina conseguiram realizar melhor este exercício e alcançar bons resultados, comparando com outros desenhos de observação analítica efetuados pelos mesmos. Tal foi bastante importante para os próprios, pois sentiram-se motivados e capazes de também atingir bons resultados.

1.3 Módulo 3 - Desenho de observação

- 4 de novembro a 26 de novembro (10 Blocos)

Na primeira aula deste módulo, dia 4 de novembro, cada aluno trouxe o sapato ou o par de sapatos escolhidos e um objeto para os enquadrar, criando o próprio modelo a ser desenhado. Alguns alunos pensaram previamente nos objetos a adicionar e relacionaram-nos com os próprios sapatos e com a mensagem a transmitir. Por exemplo, o aluno F adicionou um conjunto de fichas e cartas de jogo para juntar aos sapatos do exército pertencentes ao seu avô, caracterizando assim a sua pessoa (Figura 35). A aluna B escolheu um sapato vermelho de salto alto para, segundo a mesma, representar o poder e a ambição, juntando-lhe um conjunto de flores e folhas naturais, de modo a contrastar com o mesmo (Figura 36). A aluna L juntou um ramo de rosas aos sapatos pretos de veludo da mãe, fazendo lembrar uma cantora de fado (Figura 38). Outros alunos simplesmente escolheram entre os objetos que dispunham na sala, sem ter significado algum.



Figura 35 – Modelo do aluno F.



Figura 36 - Modelo da aluna B.

De seguida cada aluno selecionou a técnica e o material de acordo com os seus interesses, tendo sempre em conta que o objetivo pretendido era realizar um desenho minucioso de observação, evidenciando todos os pormenores do modelo. Salientou-se que o material escolhido

teria que possibilitar o rigor de um desenho deste tipo. Pelo facto de no ano anterior terem estudado e experimentado vários tipos de suportes e de materiais existentes, de modo isolado, os alunos já se encontravam aptos para escolher os materiais que mais se adequavam ao objetivo pretendido e conjugá-los num só desenho. Este aspeto constituiu uma oportunidade de desenvolverem a técnica e o material ajustados aos seus interesses e motivações e permitiu ganharem uma crescente autonomia com as escolhas que fizeram.

No geral, os materiais selecionados pelos alunos foram basicamente os lápis de cor, como materiais riscadores e as aguarelas como materiais aquosos, utilizadas essencialmente para completar o fundo do trabalho. Alguns alunos utilizaram pastéis de óleo e guaches. No final, foi aconselhado aos alunos a utilização de verniz brilhante para salientar certas áreas importantes, de modo a reforçar o claro-escuro e a dar um acabamento final ao trabalho.



Figura 37 – Aluna M a desenhar, perante o seu modelo.



Figura 38 – Desenho e modelo da aluna L.

O suporte escolhido foi maioritariamente uma cartolina cinzenta. No decorrer do trabalho, os alunos depararam-se com questões técnicas que foram obrigados a ultrapassar, relacionadas com a pouca luminosidade da folha, já que o material selecionado por estes alunos foi o lápis de cor. Foi aconselhado nestes casos o uso do guache por cima do lápis de cor, de modo a avivar e realçar a expressividade do trabalho.

Antes de iniciar o exercício, foi explicado o modo de construção do desenho: desde o enquadramento na folha, ao desenho de apontamento inicial da estrutura e proporção, até chegar ao estudo do claro-escuro.

Ao longo do exercício, foram corrigidos os aspetos essenciais da construção do desenho, mas foi deixado espaço para que o aluno descobrisse por si o que está errado, aprendendo assim pela descoberta e por experiência própria. Para além disso foi incitado aos alunos que perguntassem aos colegas opiniões e dúvidas face aos seus desenhos. Lembrando os ideais da autoeducação de Rogers, “a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é resultante de um trabalho pessoal de descoberta, de algo que é captado pelo indivíduo” (Ap. Sousa, 2003: 143).

Foi interessante perceber que os alunos já conseguiram criticar e indicar os aspetos que necessitavam de melhoramento no desenho dos colegas, mas por vezes relativamente ao seu próprio desenho sentiam mais dificuldade, por não terem o devido distanciamento.



Figuras 39 e 40 - Alunos V e F a dar os últimos retoques nos seus desenhos.

Foi igualmente solicitado a-os alunos mais capacitados, o auxílio aos colegas com mais dificuldade. Os mesmos foram tecendo comentários e deram uma preciosa ajuda, ao nível da expressividade do trabalho e da utilização das técnicas. Tal, foi um aspeto que comprovou a boa aprendizagem destes alunos, pois conseguiram transmitir aos colegas os seus próprios conhecimentos.



Figura 41 – Desenho da aluna V.



Figura 42 – Desenho da aluna L.

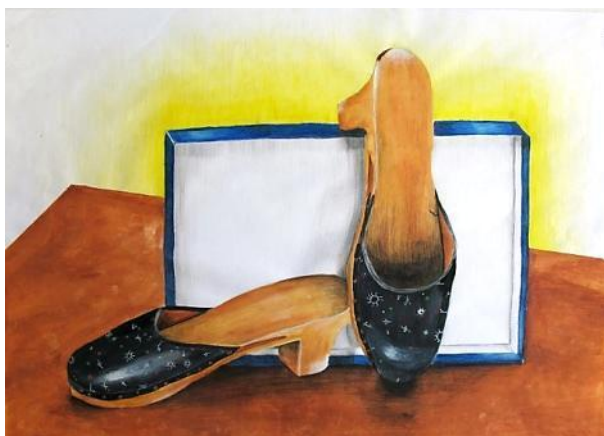


Figura 43 – Desenho da aluna BP.



Figura 44 – Desenho do aluno F.

Foram precisos mais dois blocos para concluir este módulo, para além dos que se tinham estipulado na planificação. Tal deveu-se ao facto de se pretender uma exposição temporária dos trabalhos na sala de aula e de se proceder à discussão de comentários em grupo, quer pelo professor, quer pelos próprios alunos. A ocasião contribuiu para que os alunos observassem o trabalho dos colegas, comentassem os mesmos e realizassem a sua própria autoavaliação. De acordo com Sternberg e Williams (2003), é importante que os alunos saibam criticar o que realizaram e é essencial que percebam os aspetos positivos e negativos do seu trabalho, pois só assim vão aprender e evoluir nos trabalhos futuros.

Os resultados finais deste módulo foram bons e comprovaram as expectativas relativas ao mesmo (Figuras 41 a 44; Ficheiro de figuras I). No geral, os alunos conseguiram uma boa captação analítica das formas e do claro-escuro e uma boa expressão no trabalho. Alguns alunos

conseguiram ultrapassar a dificuldade de escolher um suporte de cor cinzenta, através da utilização do guache, mantendo a expressividade e luminosidade no seu desenho. Noutros casos, por exemplo o do aluno F, o desenho ficou um pouco mais sombrio devido ao facto de ter a base mais escura.

Apesar dos bons resultados, considerou-se que os alunos arriscaram pouco na escolha do suporte e do material, já que a maioria selecionou a folha branca e os lápis de cor, resultando numa uniformidade geral dos trabalhos. A escolha de um objeto para enquadrar os sapatos, com a criação do próprio modelo, fez com que na maioria dos casos o desenho tenha ficado favorecido, mas noutros resultou num desenho pouco interessante, devido à escolha feita.

1.4 Módulo 4 – Visão sincrónica e diacrónica da expressão plástica

- De 18 de novembro a 10 de dezembro (6 blocos letivos)

Este módulo consistiu na realização a pares de um trabalho de pesquisa sobre Arte Moderna e Contemporânea. Após os alunos escolherem previamente o seu par de trabalho e o tema que mais lhes interessava da lista fornecida no enunciado (Apêndice B), desenvolveram a pesquisa fora do horário letivo.



Figuras 45 e 46 - Visita ao *atelier* do artista plástico Pedro Pires.

No dia 18 de novembro foi realizada a visita de estudo ao *atelier* do artista plástico Pedro Pires, em Albarraque, Sintra (Figuras 45 e 46; Ficheiro de figuras T, T1). O artista falou do seu processo de trabalho, das suas inspirações e dos temas abordados nas suas peças. Foram

observados os seus cadernos com os esboços prévios para a construção das peças e as próprias já construídas. De seguida explicou os processos de utilização dos diversos materiais que utiliza no seu trabalho, tais como: a madeira, o gesso, o metal, a resina e o barro. E foram analisadas as ferramentas para a construção das peças com esses materiais, ou seja, as serras manuais e mecânicas, as grosas, a máquina de soldar, a rebarbadora, etc.

Os alunos estiveram bastante interessados durante a visita e foram questionando o artista conforme as suas dúvidas e inquietações. Foi uma experiência bastante motivadora para eles, pois conheceram o exemplo de um artista que, embora jovem, já tem um percurso sólido na sua carreira. Como referem Sternberg e Williams, “para desenvolver a criatividade, a introdução de perfis de pessoas criativas e suas experiências dá aos alunos uma informação poderosa que existe independentemente e completa previamente a informação armazenada” (2003: 48).



Figuras 47 e 48 - Visita de estudo à *Arte Lisboa – Feira de Arte Contemporânea*, FIL.

A visita planeada ao *atelier* da artista plástica Joana Vasconcelos, infelizmente, não pôde ser realizada, devido à incompatibilidade de datas. Seria uma ótima oportunidade de perceber as ideias, os métodos de trabalho e os materiais utilizados por uma artista portuguesa bastante importante no nosso tempo.

No dia 23 de novembro foi realizada a visita de estudo à *Arte Lisboa - Feira de Arte Contemporânea* na FIL, Parque das Nações (Figuras 47 e 48; Ficheiro de figuras T, T2). O objetivo primordial da visita foi o de incrementar nos alunos novos conhecimentos que despoletassem ideias para os seus projetos. Foram assim analisados os projetos dos artistas presentes nos *stands* das galerias, os temas abordados pelos mesmos, os materiais utilizados e os

modos de exposição implementados. Para além disso, os alunos puderam estabelecer contacto com o dono de uma das galerias da exposição, a Galeria Trema, e com alguns artistas da mesma, como por exemplo, o pintor e ilustrador João Vaz de Carvalho. Os alunos puderam perceber como funciona uma galeria de arte, desde a construção do portefólio que possibilita a entrada dos artistas na galeria, passando pela compreensão das percentagens de venda das obras de arte, entre outras questões.

Nesse mesmo dia, foi possível visitar a peça de arte pública do artista Pedro Pires, intitulada *Homem Muralhada* e instalada perto da Torre Vasco da Gama. Foi um dia em que os alunos ganharam novas ideias e uma dimensão diferente sobre o que é de facto a Arte Contemporânea, deixando-os bastante motivados e desejosos de iniciar os seus projetos.



Figuras 49 e 50 - À esquerda: alunas a consultar bibliografia para a sua pesquisa. À direita: Aluna L a realizar o PowerPoint de apresentação.

Na aula do dia 2 e do dia 3 de de dezembro, os alunos continuaram o trabalho de pesquisa na sala de aula, que já tinha sido iniciado fora da mesma. Foram facultados vários livros de Arte Moderna e Contemporânea, que os alunos consultaram consoante o próprio tema (Apêndice A; Ficheiro de figuras J). À medida que realizavam a pesquisa, foram também tirando dúvidas sobre a construção e estruturação do PowerPoint (Figuras 49 e 50).

No dia 7 de dezembro, houve uma interrupção deste módulo para a realização da prova prática da disciplina. O conteúdo da prova era, exatamente, a segunda parte do Exame Nacional de Desenho - 2ª fase, do ano de 2009 (Anexo E). Consistiu na transformação gráfica, através do processo de simplificação por acentuação, de uma pintura de Josefa de Óbidos. No dia 19 de outubro os alunos realizaram a primeira parte do mesmo, que continha a representação gráfica de

um modelo em papel e a sua representação expressiva. Os resultados foram positivos, mas não tão bons como os da primeira parte do exame.

Seguiram-se as apresentações orais do trabalho de pesquisa nas aulas do dia 9 e 10 de dezembro. Os alunos dispunham de aproximadamente 15 minutos e recorreram à apresentação multimédia realizada pelos mesmos, no formato de PowerPoint (Anexo A). Aconselhou-se para que não falasse apenas um membro do grupo, já que iriam ser avaliados individualmente pela parte de comunicação oral. À medida que as apresentações decorriam, foram acrescentados vários aspetos para complementar a informação fornecida e retificados outros que não estavam corretos.

O facto de terem sido os próprios alunos a dar uma aula, implicou a compreensão exata do que estudaram e uma melhor preparação sobre os temas, pois tiveram que comunicar esses conhecimentos à turma. Para além disso, como foram os colegas a transmitir a matéria, diferente da figura normal do professor a que estão habituados, os alunos ficaram mais atentos e empenhados.

Para além de possibilitar o conhecimento do trabalho uns dos outros, também originou um nível de debate diferente na sala de aula. Com o decorrer das apresentações e com os diferentes tipos de arte apresentados, através de algumas imagens polémicas, gerou-se um debate saudável em torno de uma questão sempre controversa – “O que é a Arte?”. Abriu-se assim caminho para a discussão de ideias e de pontos de vista diferentes, sempre num domínio reflexivo, relativamente ao trabalho dos artistas contemporâneos e ao trabalho dos próprios alunos, aspirantes a artistas.

Os resultados das apresentações foram satisfatórios. A maioria dos alunos apresentou bem o trabalho e comunicou bem as suas ideias. Apenas um grupo teve mais dificuldades na apresentação, devido ao facto de serem mais tímidos, mas também porque não se encontravam tão preparados como os colegas. As apresentações em PowerPoint, tirando algumas exceções, poderiam estar melhor estruturadas, ter mais imagens e informação mais relevante. Tal aconteceu, porque foi um trabalho elaborado fora do horário letivo, sem o constante acompanhamento do professor. Apesar disso, houve um grupo de alunas que realizou um vídeo com uma entrevista à Artista Plástica Graça Pereira Coutinho, completando de boa forma a sua apresentação e a informação fornecida (Anexo A, A1).

Com o conjunto das apresentações realizadas, considera-se que os alunos ganharam uma boa contextualização sobre os movimentos artísticos. Muniram-se de conhecimentos para

possibilitar a geração de novas ideias, tal como fortaleceram o seu espírito crítico através dos debates gerados. Relembrando Wallas (Ap. Sousa, 2003), a fase de preparação, como sendo aquela em que se procura uma grande quantidade de informação e se explora outros pontos de vista para a resolução do problema proposto, constitui uma das fases fundamentais para o processo criativo.

1.5 Módulo 5 – Escolha dos conceitos e apresentação dos projetos

- De 14 dezembro a 14 de janeiro (9 blocos)

Após o trabalho elaborado no módulo anterior, os alunos já se encontravam preparados para começar a estruturar o seu projeto artístico, procedendo à escolha de um conceito interessante de ser abordado e foram surgindo as primeiras ideias na aula do dia 14 de dezembro. Ao longo das aulas deste módulo, foi disponibilizada bibliografia variada que os alunos foram consultando, de modo a desenvolverem ideias para os seus projetos (Apêndice A; Figuras 51 e 52).



Figuras 51 e 52 – Alguns livros apresentados nas aulas dos módulos 4 e 5.

No dia 16 de dezembro, realizou-se um diálogo coletivo para apresentação dos conceitos de cada aluno e para troca de comentários em grupo sobre a sua consistência. É de notar que as escolhas feitas refletiram as suas motivações, os seus interesses pessoais e as suas vivências. Por exemplo, foram escolhidos os seguintes conceitos: a ilusão do amor, a liberdade de expressão, o lugar ideal, o consumismo, a doçura/maldade, as influências, a criação da sociedade atual, o Alzheimer, a ruína do afeto, entre outros. Salienta-se que os alunos foram ao encontro de um assunto que os preocupa, como um modo de resolver as suas inquietações ou de consciencializar

os outros alunos do Colégio face às mesmas. São temas relacionados com situações atuais dos alunos, com os seus próprios sentimentos ou até mesmo com uma crítica à sociedade. Este aspeto tornou-se fundamental para os objetivos do projeto em estudo já que, segundo Sousa (2003) e Lowenfeld e Brittain (1977), é através do envolvimento das vivências pessoais no trabalho que executam e do contacto com o seu próprio pensamento, que os alunos poderão desenvolver aspetos da sua personalidade.

A partir da escolha dos conceitos e da sua discussão pela turma gerou-se um ambiente extremamente curioso e inesperado. As aulas deste módulo possibilitaram a descarga emocional e os desabafos de alguns alunos para com os colegas e o professor, relativamente aos seus problemas, a nível afetivo, amoroso ou familiar. Tal aspeto fez estreitar as relações entre todos, o que foi extremamente positivo.

Após a escolha dos conceitos, os alunos iniciaram o processo criativo, na procura de várias soluções para a realização da transformação bidimensional dos registos do sapato, com o recurso à invenção de novas formas, objetos e ambientes. A composição devia conter uma alusão ao sapato de cada um, que poderia ser através da representação do todo ou apenas através de um apontamento, funcionando este como um pretexto para a realização de um trabalho mais complexo.

Iniciaram-se as aulas a seguir às férias do Natal, no dia 4 de janeiro, com a apresentação ao professor das ideias para a transformação que os alunos ficaram de desenvolver durante o período de férias. Salienta-se o facto de algumas ideias estarem mais consolidadas, mas outras permaneciam ainda um pouco vagas e com falta de criatividade. Percebeu-se nesta altura que os alunos poderiam necessitar de mais tempo para fortalecer o seu pensamento criativo, pois as lacunas diagnosticadas anteriormente estavam a fazer-se sentir.

Para auxiliar o pensamento criativo, foi solicitado o preenchimento de uma ficha de apoio, ajudando os alunos a estabelecerem analogias entre o conceito escolhido e o modo de transmissão do mesmo (Apêndice O; Figuras 53 e 54). Relembrando Manuela Romo, “a habilidade de encontrar relações insuspeitas entre as coisas é a mais importante para a realização criativa”, e essa habilidade estabelece-se através da analogia e da metáfora (2008: 88).

COLEGIO VALMADONA

20/05/2021

RESERVA A
11^a A

Transformação bidimensional do espaço, partindo de um conceito abstrato de:

↳ Invenção de novas formas, objectos e ambientes.

Nome: Bárbara Pedreira

Cursante: A Artista

Características do conceito	Elementos pictóricos de caráter simbólico
- mediadora	+ Cores vivas
- Assim insensibilizada	- (claros)
- de recursos	- Verbal
- insensível	- cores vivas em composição com pontos
- transmissão de objetos	- simbol
- transmissão de símbolos	- simbol e objetos representa
- transmissão de mensagens	- cores mais - cores mais
- transmissão de ideias	- cores mais

CONFEITO VALIDADO: _____ DATA: _____

DESENHO A
11'4

Transformação bidimensional do sapato, partindo de um conceito, através de:

- ↳ Invenção de novas formas, objetos e ambientes.

Nome: Helaine Mendes (30)

Conceito: Caleçal

Características do conceito	Elementos plásticos do caráter simbólico
Sensação de liberdade	Sapatos (desenhado) mais curtos e mais largos
Alargado de 12 anos	Alargado no tempo da criança
Sol de sapato	Mais com música do que não
Entre encontro o meu lado mais natural e a vontade	Cadernos e a vontade e a vontade (apoiado)
Resistência aos encontros no meio (recal que permito desaperceber)	Re do Sol
Comodidade que costura e gesto pelos meus	miniaturas de pedras com um sapato e um sapato

Figuras 53 e 54 – Fichas de analogias das alunas B e M.

Sugeriu-se que cada aluno fizesse uma reflexão sobre o seu conceito, pensando nos aspectos mais significativos que caracterizassem o mesmo. Através dos tópicos delineados, os alunos procederam à transposição destas características para elementos plásticos de conotação simbólica, tais como, determinadas cores, texturas, imagens, formas, ambientes e objetos. Os processos de investimento semântico desenvolvidos ajudaram-nos a encontrar o elo entre as emoções e a linguagem. Este processo foi bastante importante porque permitiu o desbloqueio do pensamento e o alcance de soluções mais criativas. Prado-Diez salienta que “a chave da expressão e da obra criativa é a estimulação do pensamento alternativo, imaginativo e inventivo através do uso de técnicas de analogia” (Ap. Bahia, 2007: 47).

Na aula do dia 6 de janeiro foi abordada a importância do desenho de projeto. Foram apresentadas imagens e livros com exemplos de artistas que realizaram desenhos de projeto para a execução das suas obras: Claes Oldenburg, Jorge Vieira, Alberto Giacometti, Rodin, entre outros (Ficheiro de figuras C2). Foram igualmente apresentados o caderno de esboços do professor e os desenhos de projeto para a construção das suas peças, de modo a levar os alunos a compreenderem a importância do desenho prévio na conceção de um projeto artístico.

Na aula do dia 7 de janeiro, os alunos começaram a elaborar vários esboços, quer da transformação bidimensional, quer da tridimensional, ilustrando assim as suas ideias para responder ao problema proposto. Foi explicado aos alunos a necessidade de adaptação dos projetos às dificuldades do Colégio em termos de espaços expositivos. À medida que as ideias foram surgindo, tentou-se aconselhar os alunos na escolha de uma melhor solução, quando esta

não era tão inovadora quanto se pretendia. Foi solicitado que os alunos realizassem também alguns esboços fora da sala de aula, à medida que iam tendo as ideias.

No dia 11 de janeiro foi realizada a visita de estudo à Faculdade de Belas-Artes. O principal objetivo foi a visita à Biblioteca, para explicar aos alunos como se faz uma correta pesquisa e como se pode obter ideias para os seus projetos. Para tal, foram escolhidos artistas relacionados com os projetos individuais de cada aluno. Devido à quantidade de livros existente, os alunos tiveram a possibilidade de visualizar o trabalho de diversos autores, tirar dúvidas e de satisfazer a curiosidade relativa a algumas imagens polémicas.

Para além da Biblioteca, visitaram-se as instalações da Faculdade, principalmente as suas oficinas e as salas de aula. Os alunos tiveram a oportunidade de ver o ambiente de trabalho e de observar algumas peças dos alunos já concluídas. Nas salas de Desenho foram visualizados os modelos e as esculturas de gesso utilizadas para a realização de desenhos de observação, tal como alguns desenhos de alunos da Faculdade. Esta visita foi importante, pois permitiu a consolidação de ideias para os projetos, tal como o conhecimento do ambiente de uma Faculdade de Artes. Os alunos ficaram bastante interessados e motivados com a experiência, já que esta Faculdade constitui uma das hipóteses de entrada no ensino superior.



Figuras 55, 56 e 57 – Desenhos de projeto dos alunos F, T e L.

Na aula do dia 13 de janeiro cada aluno apresentou à turma os esboços efetuados, com o objetivo de trocarem opiniões em conjunto e perceberem se os mesmos representavam a ideia desejada (Figuras 55 a 57). Nalguns casos a comunicação através do desenho era evidente, noutros necessitava de alguns ajustes. Através desta apresentação, estabeleceu-se um clima de expressão livre de ideias e de sentimentos, com grande interajuda entre os alunos, através dos comentários aos esboços de cada um. Foi interessante verificar que os próprios alunos conseguiram tecer críticas interessantes e consistentes e fornecer outras ideias novas aos colegas,

com potencialidade de serem desenvolvidas. Sternberg e Williams salientam que o desenvolvimento cognitivo e criativo é “profundamente influenciado pelo diálogo em grupo sobre questões de conteúdo, à medida que cada aluno absorve e beneficia das discussões de grupo e experiencia uma aprendizagem substancial do processo” (2003: 49).

Após esta aula, foi solicitado como trabalho de casa a reformulação dos esboços para os alunos em que as ideias ainda estavam pouco desenvolvidas, tal como nos casos em que o desenho era pouco expressivo. No dia 14 de janeiro foram finalmente entregues os esboços para a transformação bidimensional e tridimensional (Ficheiro de figuras K).

Houve a necessidade de estender este módulo por mais quatro blocos letivos. Tal deveu-se ao facto de os alunos não estarem habituados a responder prontamente à complexidade do processo criativo. Os mesmos precisaram de mais tempo para conseguir obter ideias que resolvessem o problema proposto, demonstrando assim as dificuldades relacionadas com a criatividade. Compreendeu-se então a importância que tem o facto de dar tempo ao aluno para desenvolver o seu pensamento criativo, lembrando Sternberg e Williams, pois “faz com que as tarefas sejam mais produtivas e se tornem experiências de aprendizagem envolventes” (2003: 28).

Relativamente aos resultados, alguns alunos conseguiram ultrapassar as dificuldades iniciais e conceptualizam projetos interessantes. Outros ainda ficaram presos a ideias simples. Considerou-se que os esboços realizados não foram completamente satisfatórios. Ficaram um pouco inexpressivos e com pouca qualidade gráfica. No entanto, de certa maneira, a maioria dos alunos conseguiu transmitir as suas ideias através dos mesmos.

O resultado mais importante de todo o módulo foi o envolvimento afetivo e emocional da turma no projeto, dando um pouco de si e entrosando-se no mesmo. Os alunos puderam canalizar os seus sentimentos para meios produtivos e obter assim uma oportunidade de descarga emocional que, segundo Lowenfeld e Brittain (1977), são fatores bastante importantes para o desenvolvimento pessoal.

1.6 Módulo 6 – Transformação bidimensional

- De 18 de janeiro a 24 de fevereiro (14 blocos)

Na aula do dia 18 de janeiro foi realizada uma demonstração de técnicas de pintura, com a exemplificação de vários materiais, tais como as tintas acrílicas, as tintas de óleo, os vernizes, as

patines, a *china clay*, etc. Foram também exemplificadas técnicas de colagem de volumes no formato bidimensional, principalmente a técnica de *papier maché*. Para acompanhar a demonstração, apresentaram-se livros de ilustradores e de artistas que utilizam estas técnicas nos seus trabalhos (Apêndice A). Os alunos no fim da apresentação tiraram dúvidas e procederam à experimentação dos materiais e das técnicas exemplificadas.



Figuras 58 e 59- Aluna B a utilizar lápis de cor e tintas acrílicas e Aluna L a utilizar tintas de óleo.



Figuras 60 e 61 – Alunos R e F a realizarem os últimos acabamentos nos seus trabalhos.

Na aula do dia 20 de janeiro os alunos iniciaram o trabalho, com a passagem do desenho de projeto realizado anteriormente para a cartolina A2 e escolheram o material e a técnica para a execução da transformação do sapato. É de salientar que esta escolha foi bastante diversificada. Por exemplo foram escolhidas as tintas acrílicas e as de óleo, os lápis de cor e os de pastel de óleo, as técnicas de colagem e de *papier maché* e a introdução de objetos reais no desenho (Figuras 58 a 61). Para ajudar na criação da composição, a maioria dos alunos realizou desenhos à vista a partir de imagens que trouxera de casa. Nalguns casos, por exemplo os alunos B, F e V,

desenharam a partir da sua própria imaginação e conseguiram captar exatamente o que pretendiam. Este aspeto foi importante para constatar o nível de capacidades relativas ao desenho que a turma já estava a alcançar.

Nas aulas que se seguiram, a turma foi realizando o seu trabalho, obedecendo aos projetos elaborados na fase anterior, mas por vezes houve necessidade de alteração de certos aspetos dos mesmos, devido à experimentação de novas situações no decorrer do processo.

Na aula do dia 1 de fevereiro foi interrompido este módulo para a realização da prova prática da disciplina (Apêndice F). Esta prova pretendeu reforçar o tema abordado neste projeto, ou seja, o estudo dos objetos naturais e artificiais, com uma primeira fase de desenho de observação e com uma segunda fase de desenho de transformação, através da invenção de novas formas, contextos e ambientes (Ficheiro de figuras Q).

No dia 8 de fevereiro os trabalhos de transformação foram expostos na parede, para discussão numa fase intermédia dos mesmos. Foram os próprios alunos que transmitiram aos colegas o que faltava e o que teria de ser melhorado em cada um dos trabalhos, o que permitiu o desenvolvimento do seu espírito crítico.



Figura 63 – Trabalhos da aluna L.

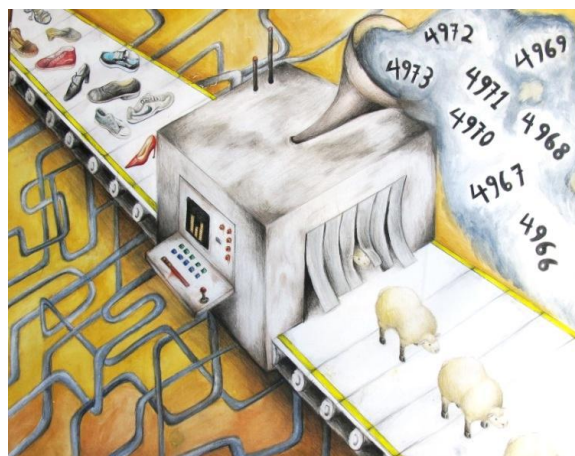


Figura 64- Trabalho do aluno F.

A entrega final do trabalho deste módulo aconteceu no dia 24 de fevereiro, sendo necessários mais três blocos letivos para a sua conclusão. Os trabalhos foram expostos novamente na sala de aula e procederam-se aos comentários individuais e em grupo, quer por parte do professor, quer por parte dos alunos.

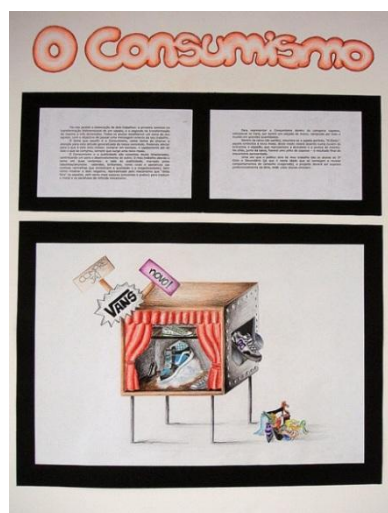
Os resultados dos trabalhos foram positivos (Figuras 63 e 64; Ficheiro de figuras L). Foi visível a variedade de conteúdos simbólicos transmitidos e a diversidade de materiais e técnicas escolhidas e experimentadas pelos alunos. Através desta escolha os alunos puderam desenvolver o seu próprio modo de expressão, tal como expressar as suas vivências e os seus interesses através do desenho, tornando-se bastante motivador e enriquecedor para os próprios.

1.7 Módulo 7 – Anteprojecto

- 14 de janeiro a 25 de fevereiro (horário não letivo)

Este módulo foi realizado fora do horário letivo, exceto na aula do dia 25 de fevereiro, correspondente à apresentação do painel de anteprojecto.

Para sensibilização do tema, foram apresentadas imagens de painéis de anteprojecto de alunos da Escola Secundária António Arroio, da disciplina de Design de Produto, tal como de alunos do Colégio do ano letivo anterior, da disciplina de Oficina de Artes (Ficheiro de figuras D). Foi também explicado o modo de execução de uma memória descritiva, com todos os seus conteúdos necessários.



Figuras 65 e 66 - Painéis de Anteprojetos das alunas R e V.

A aula do dia 11 de fevereiro foi estipulada para a entrega do painel. A maior parte dos alunos conseguiu entregar, mas alguns painéis estavam bastante incompletos. Houve mesmo três alunos que não entregaram. Procedeu-se a uma avaliação parcial e foi dada a oportunidade de

melhoramento dos mesmos. Alguns alunos refizeram os seus painéis, entregando-os no dia 25 de fevereiro, sendo as suas classificações reavaliadas, mas a maioria da turma não fez qualquer alteração (Figuras 65 e 66; Ficheiro de figuras M).

Os resultados não foram totalmente satisfatórios, pois esperava-se mais dos alunos. Foi visível alguma falta de qualidade gráfica e uma desorganização dos elementos, tal como pouco cuidado nos acabamentos. Tal, deveu-se ao facto de se tratar de um trabalho realizado fora do horário letivo, portanto sem acompanhamento do professor. Salienta-se que a turma responde muito bem às atividades propostas na sala de aula, mas relativamente ao trabalho elaborado em casa, os alunos ainda não são tão responsáveis, já que não entregam a totalidade dos trabalhos pedidos e não se dedicam de igual forma.



Figuras 67 e 68 – Alunas B e V apresentam o seu projeto através do painel.

Na aula do dia 25 de fevereiro, procedeu-se às apresentações orais dos projetos (Figuras 67 e 68). Os alunos tiveram que explicar todo o processo implementado, tendo como auxiliar o painel de anteprojecto: desde a escolha do tema e sua justificação, até ao local escolhido, aos materiais e aos recursos utilizados.

Na sua maioria os alunos conseguiram explicar bem as suas ideias, através de um bom poder de comunicação. Foi curioso perceber que alguns alunos já possuem uma boa estruturação do pensamento e uma boa organização de ideias, conseguindo-as transmitir oralmente sem dificuldades. Para dois alunos a apresentação não correu tão bem, porque não conseguiram

explicar o seu projeto. Por um lado por motivos de timidez perante a turma, mas por outro porque não tinham o mesmo bem estruturado.

1.8 Módulo 8 - Concretização do modelo tridimensional do projeto

- De 1 de março a 25 de março (11 blocos letivos)
- De 25 de março a 13 de maio (horário não letivo)

Este módulo foi iniciado na sala de aula, mas foi concluído fora do horário letivo.

No dia 1 de março foi realizada uma demonstração que deu a conhecer diversas técnicas e materiais para aplicação dos processos de construção tridimensional (Figuras 69 e 70; Ficheiro de figuras U). A pedido da professora cooperante Sofia Caranova, os seus alunos do 12º ano da disciplina de Materiais e Tecnologias também estiveram presentes nesta aula. Foram apresentados os desenhos de projeto do professor, visualizadas imagens das peças e explicado o seu modo de construção. Para além disso apresentou-se um conjunto de imagens de obras de artistas contemporâneos, que utilizam materiais inovadores nos seus trabalhos. Por exemplo, as esculturas em cartão de Chris Gilmour, as obras com rede de capoeira de Ivan Lovatt, as esculturas de lápis de Jenifer Maestre, os trabalhos em papel de Jacqueline Rush Lee e Jen Stark, entre outros (Ficheiro de figuras E). O objetivo foi o de dar a conhecer aos alunos as diversas hipóteses de utilização de novos materiais.



Figuras 69 e 70 - Demonstração de técnicas e matérias de construção tridimensional.

Nas aulas que se seguiram a turma realizou a construção do modelo tridimensional, a partir do anteprojecto que estabeleceu anteriormente (Figuras 71 e 72). Os materiais escolhidos

foram, maioritariamente, a madeira, o jornal e a fita-cola de papel para executar a técnica de *papier maché* e a rede de capoeira para criar a estrutura. Houve um aluno que utilizou chapa metálica e cabos elétricos, outra aluna que utilizou gomas, rebuçados e chocolates, e outra que utilizou barro, flores e terra. Grande parte dos alunos incorporou no trabalho os próprios sapatos que serviram de modelo para o desenho de observação.



Figuras 71 e 72 – Alunos a construírem o modelo tridimensional do projeto.

Apesar de ser um trabalho individual, foi incentivada a ajuda mútua, já que iriam trabalhar técnicas e materiais desconhecidas e experimentadas pela primeira vez. Tal resultou bastante bem. Houve um bom clima de interajuda e disponibilidade de todos os alunos ao longo do trabalho e, principalmente, através das dificuldades individuais encontradas.

No dia 15 de março realizou-se a quarta prova prática da disciplina (Apêndice G). Tal como aconteceu com a anterior, o objetivo desta prova foi o de aprofundar os conhecimentos abordados no projeto, através do desenho de observação numa primeira fase e do desenho de transformação por invenção numa segunda. Os resultados desta prova foram bons (Ficheiro de figuras R). Permitiu a perceção de que os alunos estavam realmente a adquirir uma crescente autonomia na execução dos seus desenhos e estavam de facto a captar os conteúdos abordados nas aulas.

A partir do dia 25 de março a turma levou o seu trabalho para casa, de modo a ser continuado fora do horário letivo. Foram necessários mais dois blocos letivos, para além dos estipulados, de modo a dar um maior auxílio nos trabalhos, pois tratava-se da primeira vez que estavam a ser experimentadas técnicas tridimensionais.



Figura 73 – Trabalhos do aluno F.



Figura 74 - Trabalho da aluna T.



Figura 75 – Trabalho da aluna M.



Figura 76 - Instalação da aluna R.

Após esta data, foi realizada uma primeira análise dos modelos tridimensionais no dia 22 de abril, quer pelo professor, quer pelos alunos e foram feitas sugestões de melhoria. A entrega final passou para dia 13 de maio.

A maioria dos alunos adaptou a ideia de instalação a uma espécie de maquete (Figuras 73 e 75). Três alunos abordaram a escultura (Figura 74) e uma aluna optou pela realização de uma instalação, já que o seu projeto era possível de executar no local escolhido e no tempo estipulado para este módulo (Figura 76).

Os resultados finais foram bons, tendo em conta que os alunos experimentaram pela primeira vez a criação conceptual de um produto tridimensional com técnicas e materiais novos para os mesmos (Ficheiro de figuras N). Para além disso salienta-se o facto de ser um trabalho

concluído fora do horário letivo, sem a constante orientação do professor. No entanto, este facto deu origem a algum descuido nos pormenores e nos acabamentos dos trabalhos.

1.9 Módulo 9 – Disseminação da experiência

- De 12 de abril a 17 de maio e dia 4 de junho (16 blocos)

Devido à necessidade de estender os blocos letivos para a concretização de alguns módulos, a realização do módulo 9 acabou por coincidir, segundo a planificação anual da disciplina, com o projeto seguinte da disciplina para o 3º período – a ilustração de uma história criada pelos alunos (Apêndice I). Assim, decidiu-se cancelar este projeto e aproveitar a realização do *display* informativo da exposição para abordar do mesmo modo um projeto de ilustração.



Figuras 77 e 78 - Visita de estudo à *Ilustrarte 09 – Bienal de Ilustração para a Infância*.

No dia 22 de fevereiro foi realizada a visita de estudo à *Ilustrarte – Bienal de ilustração para a infância*, no Museu da Eletricidade (Figura 77 e 78; Ficheiro de figuras T, T3). Esta visita possibilitou aos alunos a compreensão de como se articula a palavra e a imagem e como se desenvolvem ideias a partir de um texto. Para além disso possibilitou a tomada de conhecimento das técnicas e materiais bastante diversificados que os ilustradores contemporâneos utilizam.

Na aula do dia 12 de abril foram visualizadas imagens de *displays* publicitários de alunos de Oficina de Artes do ano letivo anterior, tal como de alunos de Design de Comunicação da Faculdade de Belas Artes, ambos realizados manualmente (Ficheiro de figuras F). Foram apresentados livros de ilustração com técnicas diversificadas, para que os alunos tirassem ideias do modo criativo de ilustrar (Apêndice A).

Procedeu-se de seguida à divisão dos grupos de trabalho. Por sugestão dos alunos, a turma foi dividida em apenas dois grupos de cinco alunos cada. Houve o cuidado em fazer uma divisão equilibrada entre alunos com mais capacidades e alunos com mais dificuldades. Pelo facto de os grupos serem grandes, propôs-se fazer a divulgação através de um produto bidimensional realizado à mão, numa escala superior ao habitual, de modo a possibilitar a utilização de diferentes materiais, à semelhança dos *displays* tridimensionais. O mesmo teria que conter todos os elementos informativos da exposição, tal como uma imagem que representasse o conceito geral da mesma e que se relacionasse com o seu título.

O título foi escolhido pelos alunos. Cada um sugeriu uma hipótese, que foi levada a votação pela turma. O resultado escolhido foi o título *Um passeio pelo pensamento*.



Figuras 79 e 80 – Os dois grupos a realizar um *brainstorming* de ideias para o *display* informativo da exposição.

No dia 14 de abril cada grupo de trabalho fez um *Brainstorming* de ideias, de modo a procurar uma solução criativa para o *display* publicitário (Figuras 79 e 80). Segundo Parnes (Ap. Lowenfeld & Brittain, 1947) esta técnica visa libertar o pensamento individual através do apoio do grupo, pois cada elemento é convidado a expressar espontaneamente um grande número de ideias. Todos os pensamentos divergentes foram debatidos e de seguida foi avaliado o melhor método que resolvesse o problema proposto. Após a decisão por parte do grupo, as ideias foram apresentadas aos colegas do grupo oposto. Foram comentadas e discutidas as suas possibilidades de melhoria. Após chegarem a uma conclusão final, cada grupo iniciou os esboços dessas mesmas ideias.

No dia 10 de maio realizou-se a quinta e última prova prática da disciplina, representando um prolongamento dos conteúdos abordados no presente módulo (Apêndice K; Ficheiro de

figuras S). Esta prova consistiu, numa primeira parte, no desenho de representação de um conjunto de garrafas, com a técnica de aguarela. Na segunda parte, pretendeu-se a transformação de uma garrafa, através da realização de um cartaz publicitário para a marca *Absolut*.



Figuras 81 e 82 – Os dois grupos de trabalho a realizar o *display* publicitário para a exposição.

Nas aulas que se seguiram os alunos desenvolveram o seu trabalho com um bom espírito de equipa (Figuras 81 e 82; Ficheiro de figuras O). Trabalharam bastante bem em grupo, dividiram tarefas e concretizaram-nas com grande organização. Mesmo tratando-se de dois grupos grandes, todos os alunos trabalharam e cooperaram para o mesmo objetivo. Salienta-se o facto de os alunos com mais dificuldades conseguirem realizar um bom trabalho, pois trabalharam com alunos mais criativos e aprenderam com o exemplo dos mesmos. Sternberg e Williams reforçam o facto de, ao trabalhar em grupo com pessoas criativas, “os alunos beneficiam da visão de técnicas estratégicas e de abordagens que outros fazem no processo criativo” e absorvem o entusiasmo e alegria manifestada quando se faz algo inovador (2003: 49). Para além disso estes alunos puderam desenvolver melhor técnicas específicas de desenho e de pintura, pois tiveram a ajuda dos colegas mais capacitados.

Os *displays* foram afixados pelo Colégio, alertando a comunidade educativa para a futura exposição, tal como no próprio dia da mesma (Figuras 83 e 84).

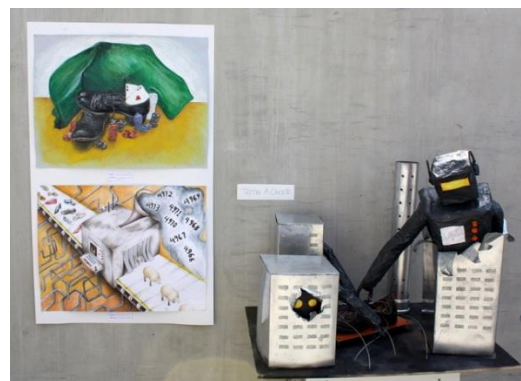
No dia 4 de julho os alunos procederam à montagem da exposição. Teria de ser realizada fora do horário letivo da disciplina, mas os alunos aderiram bem e apareceram para trabalhar. O espaço pensado foi um pátio ao ar livre entre os pavilhões do edifício novo do Colégio. Este

espaço teve de ser partilhado com a turma de Oficina de Artes do 12º ano, por se tratar de uma festa onde participam todos os alunos.



Figuras 83 e 84 – *Displays* expostos no espaço exterior e interior do Colégio.

Tal facto restringiu o espaço disponível para todos os trabalhos e limitou o modo de exposição, ficando os mesmos com pouco apertados. Os trabalhos de cada aluno foram expostos em conjunto, obedecendo à sequência da passagem do real para o imaginário: primeiro o desenho de observação, passando pelo desenho de transformação bidimensional, até ao modelo tridimensional do projeto (Figuras 85, 86 e 87). Pensou-se em expor o painel de anteprojecto perto deste último, de modo a explicar a ideia pretendida e o processo criativo. Tal não foi possível, devido ao pouco espaço expositivo concedido à turma. Decidiu-se assim colocar uma legenda com a indicação do conceito escolhido por cada aluno.



Figuras 85, 86 e 87 – Conjunto de trabalhos dos alunos M, V e F.

No dia 5 de junho, o projeto foi finalmente apresentado à comunidade educativa na festa anual do Colégio, intitulada *Um Dia na Escola* (Figuras 88 a 91; Ficheiro de figuras P). Esta data é a comemoração de um dia em que professores, alunos, pais e funcionários confraternizam e participam em atividades culturais e desportivas. Todo o Colégio se move num objetivo comum, sendo as atividades propostas nas várias disciplinas direcionadas para esse fim. Este projeto não foi exceção, já que todos os módulos foram estruturados para culminar nesta apresentação final.



Figuras 88, 89, 90 e 91 – Exposição *Um passeio pelo Pensamento*.

O facto de os alunos verem o seu trabalho exposto foi bastante recompensador para os mesmos. Através dos comentários do público presente, percebeu-se a concordância de todos relativamente à qualidade dos trabalhos apresentados e às capacidades dos alunos na disciplina.

As visitas guiadas planeadas para os alunos mais novos do Colégio não puderam ser realizadas, devido ao facto de a exposição só poder estar montada apenas durante o dia da festa.

Seria uma excelente atividade para completar o projeto, mas com imensa pena não pôde ser realizada.

O último dia de aulas foi utilizado para fazer um balanço e uma reflexão sobre o projeto. Pediu-se o preenchimento de um inquérito sobre o mesmo, para conhecer a opinião dos alunos face às aulas lecionadas e às atividades realizadas (Apêndice L). Foram questionados sobre o módulo que gostaram mais de realizar, o que tiveram mais dificuldades, sobre o que contribuiu para a estimulação da sua criatividade e sobre o que aprenderam através do mesmo.

Foi igualmente solicitada o preenchimento de uma ficha de autoavaliação do 3º período (Apêndice M), que já tinha sido pedida no final dois períodos anteriores, dando a oportunidade ao aluno de refletir sobre a sua própria aprendizagem. Esta ficha deu indicações de grande utilidade, pois permitiu perceber o balanço que cada aluno fez das suas atitudes, do seu desempenho e da classificação final que considerava merecer.

Por fim os alunos preencheram uma ficha de avaliação do professor (Apêndice N). Esta ficha foi importante para a tomada de consciência da opinião dos alunos face aos aspetos que consideraram positivos e aos que podem ser melhorados na prática docente.

Todas estas informações foram bastante valiosas, porque permitiram uma reflexão aprofundada sobre os resultados, cujas conclusões são apresentadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

1. Reflexão pessoal sobre o trabalho desenvolvido

Considero que a minha experiência como artista plástica demonstrou ser fundamental no momento de conceção do projeto, no decorrer da lecionação das aulas e na obtenção dos resultados alcançados. Por ter contacto com o mundo artístico e por conhecer várias técnicas e materiais, permitiu-me exemplificar na prática esses aspetos e ajudar os alunos a fortalecerem o conhecimento ao nível teórico e prático. Relembrando Perrenoud, é necessário que o professor domine o conteúdo que ensina e tenha “uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação” (Perrenoud, 1999: 56). Reuzulli reforça (Ap. Fleith, 2007), salientando que o professor deve dar a sua própria contribuição criativa, de modo a poder estimular nos seus alunos o interesse, a motivação e a curiosidade.

Penso que corri alguns riscos, ao propor um projeto com um certo grau de dificuldade e de exigência para alunos deste nível etário, em que os próprios detinham o poder de decisão sobre o que iriam trabalhar, podendo desta forma comprometer os resultados que se pretendiam. Apostei no mesmo porque tinha convicção que a turma iria corresponder bem ao proposto. Tratava-se de alunos extremamente curiosos e interessados, com bastante vontade de aprender coisas novas. Por terem boas capacidades relativas ao desenho de representação e por precisarem de estímulos novos e diferentes, propôs-se um projeto desafiador que envolveu o seu potencial criativo, de modo a caminharem ao encontro de uma identidade própria. Considero que os mesmos corresponderam bem às expectativas, tornando-se visível através do empenho e das atitudes demonstradas ao longo do projeto, assim como dos resultados dos trabalhos.

Relativamente à relação pessoal com os alunos, esforcei-me sempre por manter uma relação de proximidade, sinceridade e de respeito perante as suas opiniões e os seus interesses. Saliento a disponibilidade para ajudar quer ao nível de questões pedagógicas, quer ao nível de questões pessoais, contribuindo deste modo para o ambiente na sala de aula e para o fortalecimento dos laços afetivos. O facto de ser uma turma pequena e homogénea, constituída por apenas dez alunos, possibilitou um maior acompanhamento a todos eles durante as aulas. Tal atenção personalizada poderia ficar comprometida caso se tratasse de uma turma com excesso de alunos.

As dificuldades sentidas relacionam-se com o facto de não conseguir, por vezes, cumprir os blocos letivos estipulados na planificação realizada. Tal aconteceu porque tive a preocupação em responder aos diferentes processos de aprendizagem dos alunos ao longo do projeto.

Por ser um projeto extenso, no início da sua conceção houve um certo receio que se tornasse desmotivante para os alunos desenvolverem vários trabalhos a partir do mesmo referente. Este aspeto, felizmente, não se sucedeu devido às características da turma e aos interesses dos alunos. Será um aspeto que se terá que ter em conta em futuras abordagens, consoante as características da turma em questão.

As aulas lecionadas e o redigir da experiência no presente Relatório proporcionaram-me uma importante reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo de grande forma para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Saliento a importância da autonomia pedagógica dada pelo Colégio Valsassina, permitindo a conceção e gestão de um currículo adequado às necessidades dos alunos da turma. Saliento igualmente a boa cooperação que existiu com a professora cooperante Sofia Caranova, através da discussão dos assuntos em conjunto e da partilha de experiências e de opiniões, como aspetos que ajudaram ao bom desenvolvimento do projeto.

A concretização do mesmo constituiu uma experiência única para todos os intervenientes e espera-se que venha a ser impulsionadora de outras tantas no futuro.

2. Reflexão sobre os resultados

Neste projeto pedagógico visou-se o desenvolvimento de um currículo centrado nas necessidades, nos interesses e no contexto do aluno, lembrando Dewey (Ap. Machado, 1991) e Roldão (1999 b). Um currículo que promovesse a aprendizagem significativa, de modo a que não se baseasse apenas na transmissão de conteúdos, mas sim na valorização de competências essenciais, de experiências individuais e dos processos de ensino-aprendizagem. Ou seja, um currículo com características pós-modernas, rico em possibilidades e desafios perturbadores para o aluno, aberto a novas relações e construído na base do diálogo, da crítica e da formação do julgamento (Doll, 1997). O objetivo foi proporcionar a formação de alunos críticos, reflexivos e inovadores, capazes de se adaptarem a novas situações, com um papel ativo na sua aprendizagem (Perrenoud, 1999; Lowenfeld & Brittain, 1977).

Em todas as fases do projeto, os alunos demonstraram empenho e uma excelente atitude. Foi visível o esforço e o nível de dedicação na execução das atividades propostas ao longo de cada módulo, para que nada falhasse no momento da apresentação do projeto ao público.

Este nível de motivação foi o resultado da estratégia de adequação dos temas e conteúdos da disciplina em função dos interesses e necessidades dos alunos. Foi dada a oportunidade de estes serem os gestores da sua aprendizagem, ao terem o poder de decisão perante os conceitos, os temas de pesquisa, as técnicas, os suportes e os materiais dos módulos realizados. Este aspeto prendeu-se com a ideia de promover a autoeducação dos alunos, presente na pedagogia não diretiva de Rogers (Ap. Bertrand, 2001; Sousa, 2003). Tal, contribuiu para que os mesmos fortalecessem a descoberta dos conhecimentos por experiência própria; desenvolvessem o seu próprio modo de pensar, o gosto e o bom julgamento, tal como desenvolvessem a capacidade de escolha e de tomada de decisões. Foram assim adquirindo uma maior autonomia e, por sua vez, uma maior confiança nas suas capacidades.

Para além destes aspetos, os alunos puderam trabalhar a partir das suas vivências, ao escolherem os seus próprios conceitos e utilizá-los como meio de expressão pessoal, revelando-se um fator fundamental para a obtenção dos objetivos pretendidos. Tal como Alberto Sousa salienta, o envolvimento dos alunos em tarefas ligadas a “vivências das competências de vida”, com toda a carga emocional e afetiva que comportam, proporcionam oportunidades de os mesmos “olharem, diretamente, para si próprios e para os acontecimentos das suas vidas e usá-los como partes da sua construção como pessoas” (Sousa, 2003: 113).

Ao longo do projeto, lembrando as pedagogias da conscientização defendidas por Paulo Freire, os debates realizados, as reflexões críticas de ideias em grupo, os comentários individuais e coletivos aos trabalhos e o diálogo permanente, foram estratégias que permitiram aos alunos estimular a estruturação e organização do pensamento e desenvolver o espírito crítico e a capacidade de formular juízos

Com a realização dos trabalhos de grupo promoveu-se a partilha de ideias, a tolerância, a parceria e a interajuda, em que os mais capacitados ajudaram os menos capacitados, podendo estes beneficiar da motivação e da visão criativa dos colegas (Sternberg e Williams, 2003) e adquirir métodos metacognitivos de aprendizagem, lembrando a teoria cooperativa de ensino-aprendizagem, avançada por Freinet (Ap. Bertrand, 2001).

A promoção de atividades que envolveram a resolução de problemas (Perrenoud, 1999); o encorajamento da experimentação de novas ideias (Bonnie Cramond, 2008); a estimulação do pensamento alternativo e imaginativo através de técnicas de analogia e de invenção, lembrando Prado-Diez (Ap. Bahia, 2007); o constante *feedback* sobre os pontos fortes e fracos, segundo Alencar (Ap. Fleith, 2007); o incentivar do diálogo em grupo e da colocação de questões, a estimulação da colaboração criativa e a utilização de perfis de pessoas criativas (Sternberg & Williams, 2003), foram algumas das estratégias que contribuíram para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Para além destas, salienta-se a ampliação do seu campo de conhecimentos como uma estratégia bastante importante que possibilitou o estabelecer de uma base sólida para se proporem novas ideias (Miranda e Almeida, 2008; Munari, 1997). Através dos trabalhos de pesquisa realizados, das apresentações orais, dos debates e das visitas de estudo, foi possível uma contextualização importante sobre a Arte Moderna e Contemporânea, que facilitou de boa maneira o processo criativo dos alunos e a obtenção de uma cultura visual mais alargada. É de referir que este terá de ser um trabalho gradual, que deve ter continuidade nos vários anos lectivos da disciplina, de modo a se poderem aferir conclusões mais abrangentes.

Considera-se que os alunos sentiram-se livres para expressar as suas ideias, usaram os materiais de uma forma flexível, utilizaram abordagens incomuns do desenho e da pintura e propuseram soluções originais para o problema proposto. Embora seja uma tarefa um pouco complicada, estes são aspetos que, segundo Lowenfeld e Brittain (1977), oferecem indicações que possibilitam avaliar a criatividade dos alunos.

No decorrer da investigação sobre a criatividade, descobriram-se outras técnicas interessantes de estimulação do pensamento criativo que se poderiam juntar às técnicas de analogia utilizadas no módulo 5 e às de *Brainstorming* no módulo 9. Mas, nesse momento, já tinham sido lecionados os referidos módulos. Estas técnicas constituem uma boa proposta para desenvolvimentos futuros e são as seguintes:

- Mapa Mental - Abordada por Tony Bazan e Barry Buzam (1996), consiste na associação de ideias ordenadas, através de um esquema de palavras ou imagens;
- Lista de Atributos - Avançada por Crawford (1954), Davis, Manske e Trais (1967), consiste na identificação e alteração das características de um objeto ou produto, conduzindo a muitas oportunidades de modificação ou recombinação;

- *Scander* - Uma mnemónica usada para organizar uma lista de palavras e perguntas que estimulam o pensamento, de modo a encontrar uma solução para o problema;

- Identificação de Relações Visuais - Consiste na utilização de estímulos visuais, de imagens, para levar ao distanciamento do tópico em abordagem. Estimula conexões invulgares, para que possam produzir perspectivas novas em relação à tarefa em causa.

Através dos inquéritos realizados no final do projeto foi possível compreender o significado para os alunos da experiência vivida e adquirir alguma informação sobre o modo como os processos e os resultados foram conseguidos (Apêndice L).

Como resposta à pergunta “Quais as fases do projeto que mais gostaste? Porquê?”, na maioria, os alunos responderam que foi o trabalho de construção do modelo tridimensional (módulo 8), por se tratar de uma experiência nova e pela possibilidade de experimentação de diferentes técnicas e materiais. Outros alunos responderam que foi a realização em grupo do cartaz da exposição (módulo 9), pelo facto de possibilitar a troca de ideias em conjunto, a ajuda dos colegas e uma maior responsabilidade individual nas tarefas.

Na pergunta sobre o que tiveram mais dificuldades, as respostas foram diversas. Grande parte dos alunos respondeu que foi o módulo da escolha do conceito e da apresentação dos projetos (módulo 5), pelo facto de ser necessária a criatividade na obtenção de várias ideias. Outros alunos referiram o desenho de observação (módulo 3), pela dificuldade do modelo escolhido e outros responderam a realização do painel de anteprojecto.

Na pergunta “Consideras que o projeto estimulou a tua criatividade? O que contribuiu para isso?”, as respostas foram as seguintes:

- “Sim, acho que estimulou. As conversas nas aulas, as pesquisas nas bibliotecas e o facto de estarmos a partir de um sapato fez soltar a criatividade”. (Aluna M, cf. Apêndice L, Folha L1).

- “Sim. Grande parte das minhas ideias surgiu de experiências provenientes da minha vida. Foi bom ouvir as opiniões dos meus colegas e a aula em que discutimos as ideias também foi muito importante” (Aluna L, cf. Apêndice L, folha L2).

Relativamente ao que contribuiu para o incremento da aprendizagem dos alunos, as respostas foram as seguintes:

- “Descobri que, de facto, a arte permite-nos expressar o que sentimos. Desenvolvi várias técnicas, permitiu-me desenvolver melhor as ideias e a utilizar melhor os símbolos de uma

maneira menos óbvia, para que não seja tão fácil para o público compreender a minha ideia” (Aluna L, cf. Apêndice L, folha L2).

- “Aprendi a passar os meus sentimentos para a obra” (Aluno L, cf. Apêndice L, folha L6).

De seguida os alunos foram convidados a fazer um comentário/apreciação global do projeto, e as respostas foram bastante elucidativas para perceber a dimensão alcançada com o mesmo:

- “O trabalho fez-me ter uma maior autonomia. Acho que foi uma boa oportunidade para uma maior organização e criatividade nos nossos futuros trabalhos, até mesmo quando deixarmos o Ensino Secundário. Para além disso acho que nos uniu como turma, porque nos apoiámos uns aos outros na execução das diferentes fases” (Aluna M, cf. Apêndice L, folha L1).

- “Gostei do projeto e acho que foi produtivo. Fez-nos pensar sobre assuntos mais profundamente e em formas de nos expressarmos. Aproximou-nos como turma e estimulou o nosso sentido crítico” (Aluna R, cf. Apêndice L, folha L3).

- “Fui um projeto que deu para ultrapassar algumas coisas que tinha que ultrapassar” (Aluno L, cf. Apêndice L, folha L6).

- Eu gostei deste projeto. Achei interessante como tudo partiu de um simples sapato. Proporcionou grande aprendizagem e saber como é ter que ter ideias de repente” (Aluna V, cf. Apêndice L, folha L4).

As estratégias utilizadas no projeto parecem ter contribuído para alcançar os objetivos que se traçaram inicialmente e para a obtenção dos resultados no final do mesmo. Salienta-se que todos os alunos, principalmente os menos capacitados, conseguiram realizar um bom percurso ao longo do ano letivo e obter classificações bastante boas no final do mesmo (Apêndice P). Mas mais que os resultados quantitativos, salientam-se os resultados qualitativos decorrentes de toda a experiência, relacionados com o incremento de vários aspetos essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Pode-se concluir que a educação não diretiva, centrada no aluno, mais especificamente, nos seus interesses, motivações e necessidades, em detrimento de um ensino voltado para a simples transmissão de conteúdos, (Bertrand, 2001; Perrenoud, 1999; Roldão, 1999 b; Sousa, 2003) demonstrou ser uma medida fundamental para se desenvolver o espírito crítico e reflexivo dos alunos, as suas capacidades criativas e para se poder contribuir para o desenvolvimento da sua personalidade.

Bibliografia citada

- ARNHEIM, Rudolf (1980) - *Arte e Percepção Visual – Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- BAHIA, Sara (2008) – *Promoção de Ethos criativos* In MORAIS, F. & BAHIA, S. (Org.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, Braga: Psiquilibrios Edições.
- BAHIA, Sara (2007) - *Psicologia da Criatividade*. Manual de Apoio para a disciplina de Psicologia da Criatividade. Mestrado em Teatro e Comunidade. Lisboa:ESTC/IPL
- BERTRAND, Yves (2001) – *Teorias contemporâneas da educação* (2º ed.), Lisboa: Instituto Piaget.
- ALMEIDA, Alfredo Betâmio (1967) - *Ensaio para uma Didática do Desenho*, Lisboa: Livraria escolar editora.
- CANDEIAS, Adelinda (2008) – *Criatividade: Perspetiva integrada sobre o conceito e sua avaliação* In MORAIS, F. & BAHIA, S. (Org.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, Braga: Psiquilibrios Edições.
- COLÉGIO VALSASSINA (2008) - *Projeto Educativo 2008/2011*. [Consult. 2011-01-04]. Disponível em
<http://new.cvalsassina.pt/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=14&Itemid=32>
- CUNHA, A. (2004) - *Reforma do Ensino Secundário*, CRIAP, Porto: Asa.
- DOLL, William E. (1997) - *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- FORMOSINHO, João (1992) - *O Dilema Organizacional da escola de Massas*, Revista Portuguesa de Educação, 5 (3).
- FRÓIS, J. P. (Org.) (2000) - *Educação Estética e Artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 09, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- LOWENFELD, Viktor (1977) - *A criança e a sua arte*, São Paulo: Editora Mestre Jou.
- LOWENFELD, Viktor & BRITTAIN, W. (1977) – *Desenvolvimento da capacidade criadora*, São Paulo: Editora Mestre Jou.

- MACHADO, F. (Org.) (1991) - *Currículo e Desenvolvimento Curricular: Problemas e perspectivas*, Rio Tinto: Asa.
- MIRANDA, Lúcia & ALMEIDA, Leandro (2008) – *Estimular a criatividade: O programa de enriquecimento escolar “Odisseia”* In MORAIS, F. & BAHIA, S. (Org.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, Braga: Psiquilibrios Edições.
- MORAIS, Fátima & AZEVEDO, Ivete – *Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos Ensinos Básicos e Secundário* In MORAIS, F. & BAHIA, S. (Org.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, Braga: Psiquilibrios Edições.
- MUNARI, Bruno (1981) - *Das coisas nascem coisas*, Lisboa: Edições 70.
- MUNARI, Bruno (1997) – *Fantasia*, Lisboa: Edições 70.
- PACHECO, J. A. (1996) - *Currículo: Teoria e praxis*, Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (1999) – *Construir as competências desde a escola*, Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (2001) – *Porquê construir competências a partir da Escola?*, CRIAP, Porto: Asa.
- PORTUGAL E MELO, M. B. (2003) - *Contributos para uma Análise dos Efeitos da Globalização na Política Educativa Portuguesa*, Centro de Investigação em educação, Universidade de Lisboa, s.d. Lisboa
- PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica (2001 a) - *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa.
- PORTUGAL, MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento do Ensino Secundário (2001 b) - *Programa de Desenho A 10.º e 11.º e 12.º anos*. [Consult. 2011-02-06]. Disponível em <URL:<http://sitio.dgidec.min-edu.pt>>
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999 a) - *Gestão curricular: fundamentos e práticas*, Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003) – *Gestão do currículo e avaliação de competências*, Lisboa: Ed. Presença.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999 b) - *Os professores e a gestão do currículo*, Porto: Porto Editora.
- ROMO, Manuela (2008) – *Criatividade en los dominios artístico y científico y sus correlatos educativos* In MORAIS, F. & BAHIA, S. (Org.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, Braga: Psiquilibrios Edições.
- SOUSA, Alberto B. (2003) - *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 1º Volume – Bases Psicopedagógicas, Portugal: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

- STERNBERG, Robert J. & WILLIAMS, Wendy M. (2003) - *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Porto: Coleção Cadernos do CRIAP, Asa Editores.
- U. DE FREITAS, C. LEITE, J. MORGADO, VALENTE (2001) - *A reorganização curricular do Ensino Básico*, Cadernos CRIAP, Porto: Asa.
- VILHENA, Teresa (1999) – *Avaliar o Extracurricular*, Lisboa: Edições Asa
- FLEITH, Denise (2007) – *A promoção da criatividade no contexto escolar* In VIRGOLIM, A. M. R. (Org.), *Talento criativo – Expressão em múltiplos contextos*, Brasília: Fundação Universidade de Brasília Edt.
- ZABALZA, M. (1992) – *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Rio tinto: Asa.

Bibliografia não referenciada

- ALMEIDA, Alfredo Betâmio (1976) - *A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar*; Biblioteca do educador profissional, Lisboa: Livros Horizonte.
- BAHIA, S. & NOGUEIRA, S. (2005) – *Temas de Psicologia Educacional: Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- BUZAN, Tony & BUZAM, Barry (1996) – *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Ediciones Urano.
- CRAMOND, Bonnie (2008) – *Creativity: An international imperative for society and the individual* In MORAIS, F. e BAHIA, S. (Org.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, Braga: Psiquilibrios Edições.
- FONSECA, Fernandes (2007) - *A Psicologia da Criatividade*, Edições Univ. Fernando Pessoa
- GASPAR, I. & ROLDÃO, Maria do Céu (2007) – *Elementos do desenvolvimento Curricular*, Lisboa: Universidade Aberta.
- GOLDMAN, Robert (1999) – *A saúde do cérebro*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- HARGREAVES, Handy (1998) - *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*, Lisboa: McGraw-Hill.
- LUBART, Todd (2003)- *Psychologie de la créativité*, Paris: Éditions Armand Colin.
- MAGALHÃES, Freitas (2003) - *Psicologia da Criatividade. Estudo sobre o desenvolvimento da expressão criadora da criança*. Lisboa: ISCE.

- MIRANDA, G. & BAHIA, S. (Org.) (2005) - *Psicologia da educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio d'Água
- MORAIS, F. & BAHIA, S. (Org.) (2008) - *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção* (1ª ed.), Braga: Psiquilibrios Edições.
- NOGUEIRA, Sónia e PEREIRA, Marcelino (2008) – *Estratégias promotoras da criatividade* In MORAIS, F. & BAHIA, S. (Org.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, Braga: Psiquilibrios Edições.
- RODRIGUES, Ana Leonor, (2003) – *Desenho*, Lisboa: Quimera Editores.
- STERNBERG, Robert J. & LUBART, T. I. (1996) - Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- READ, Herbert (2007) - *Educação pela Arte*, Lisboa: Edições 70.
- RIBEIRO, A. (1990) – *Desenvolvimento curricular*, Lisboa: Texto Editora.
- TOMLINSON, Carol & ALLAN, Susan D., *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*, Edições ASA.

